

Université de Montréal

**La relation entre l'utilisation du temps et le comportement des élèves
en classe de musique au premier cycle du secondaire**

par

Isabelle Latulippe

**Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en psychopédagogie**

novembre, 2003

© Isabelle Latulippe, 2003



LB

5

U57

2004

V. 006

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**La relation entre l'utilisation du temps et le comportement des élèves
en classe de musique au premier cycle du secondaire**

présenté par :

Isabelle Latulippe

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mme. Marie-Françoise Legendre (Ph.D.)

présidente-rapporteure

Mme. Manon Théoret (Ph.D.)

membre du jury

M. Roch Chouinard (Ph.D.)

directeur de recherche

RÉSUMÉ

Le but de la présente étude est d'examiner la répartition du temps en classe de musique et les relations entre l'utilisation du temps et la centration des élèves sur la tâche. Afin de bien exposer la problématique reliée à ce sujet, les concepts de gestion de classe et d'utilisation du temps spécifiques à l'enseignement de la musique ont été discutés. Par la suite, une recension des écrits a permis de définir les composantes du temps de classe, ce qui a donné lieu à l'examen des facteurs influençant les comportements en classe de musique et à l'analyse des différents modèles servant à définir l'utilisation du temps.

La collecte de données s'est réalisée par l'observation de répétitions de musique d'ensemble ayant lieu pendant les cours de musique au secondaire. Entre autres, ces observations ont permis de découvrir que les enseignants de musique consacrent davantage de temps aux activités non reliées à l'interprétation (ANRI) qu'aux activités reliées à l'interprétation (ARI). De plus, le pourcentage d'élèves ayant des comportements non centrés sur la tâche (CNCT) est plus élevé pendant les ANRI. Les résultats indiquent aussi qu'il y a une différence quant à la nature des CNCT : ils sont soit perturbateurs ou non perturbateurs. En moyenne, il y a plus de CNCT perturbateurs (CNCT-P) que de CNCT non perturbateurs (CNCT-NP). Cependant, les CNCT, peu importe leur nature, sont toujours plus élevés lors des ANRI.

À la lumière de ces quelques résultats, il apparaît clair qu'il y a une relation entre l'utilisation du temps et la centration des élèves sur la tâche. Ainsi, il s'avère important de limiter le temps accordé aux deux principales ANRI – les interventions pédagogiques et les activités de gestion – puisque le taux de CNCT, particulièrement celui de CNCT-P, est élevé. Quant aux ARI, elles doivent au contraire être favorisées, surtout l'activité interprétation tous (sous-catégorie des ARI). En effet, celle-ci assure une meilleure centration de l'ensemble des élèves, favorisant ainsi l'ordre dans la classe et par conséquent un environnement propice à l'apprentissage.

MOTS CLÉS : Gestion de classe, utilisation du temps, comportements centrés sur la tâche, enseignement de la musique.

ABSTRACT

The purpose of this study is to look into the relationship between time allocation in music class and student behavior. In order to explore this problem, the concepts of class management and time management in music were looked into. A review of the literature used to define class components, which in turn lead to an examination of the factors that influenced student behavior in music classes, and to an analysis of different time management patterns.

The data were collected and completed by observing instrumental music rehearsals at several junior high school. Among other things, the results demonstrated that music teachers spent more time on nonperformance activities than on performance activities. Moreover, the percentage of students with off-task behavior was higher during nonperformance periods. The results showed as well that there was a difference in the nature of off-task behavior (disturber and non-disturber) ; in general, there were more disturbers than non-disturbers. However, off-task behavior, regardless of its nature, was higher during nonperformance periods.

With these results, it is definitely clear that there is a relationship between time management and student attentiveness. It also seems important to limit the time allowed for the two main nonperformance activities : teaching activities and management activities, as the off-task rate, particularly of disturbers, is quite high.

During performance activities, especially performances by the entire group, student participation increased, often resulting in improved concentration and classroom order creating a better learning environment. Thus, we recommend that performance activities be selected before nonperformance.

KEY WORDS : Classroom management, time management, on-task behavior, music teaching.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre	page
Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Liste des sigles.....	viii
Remerciements.....	ix
Dédicace.....	x
 Introduction.....	 1
 1. Problématique : La gestion de classe et l'utilisation du temps.....	 4
1.1 Définition du concept de gestion de classe.....	5
1.2 Défis et difficultés.....	6
1.3 Les composantes d'une gestion de classe efficace.....	7
1.3.1 Établir les règles et les procédures.....	8
1.3.2 Être attentif à tout ce qui se passe dans la classe.....	9
1.3.3 Maintenir un bon rythme d'enseignement.....	9
1.3.4 Utiliser des techniques d'intervention adéquates.....	10
1.3.5 Utiliser adéquatement le temps de classe.....	12
1.4 L'utilisation du temps de classe.....	13
1.4.1 Les effets de l'utilisation du temps de classe sur les élèves.....	13
1.4.2 La problématique spécifique de la gestion et de l'utilisation du temps en classe de musique au secondaire.....	15
1.5 Objectif général de recherche.....	19

2. Contexte théorique : L'utilisation du temps et l'enseignement de la musique...20

2.1 Les composantes du temps de classe	21
2.1.1 L'évaluation du temps dans l'enseignement.....	21
2.1.2 Relation entre les différentes composantes du temps de classe.....	23
2.2..Les facteurs qui influencent le temps où les élèves sont centrés sur la tâche.....	25
2.3 L'enseignement de la musique et les facteurs d'influence des comportements ..	29
2.3.1 Le contexte de l'enseignement de la musique au secondaire.....	30
2.3.2 Les facteurs qui influencent le temps où les élèves sont centrés sur la tâche en classe de musique.....	31
La magnitude et les séquences d'enseignement.....	32
L'intensité.....	33
La nature des activités.....	34
Le rythme d'enseignement et la communication non verbale.....	35
2.4 L'utilisation du temps en classe de musique.....	37
2.4.1 Modèle d'utilisation du temps de Witt (1986).....	37
Les activités reliées à l'interprétation (ARI).....	38
Les activités non reliées à l'interprétation (ANRI).....	40
2.4.2 Modèle d'utilisation du temps de Goolsby (1996).....	41
Les activités reliées à l'enseignement (ARE).....	41
Les activités non reliées à l'enseignement (ANRE).....	44
2.4.3 La relation entre l'utilisation du temps et le comportement des élèves.....	46
2.4.4 Synthèse sur l'utilisation du temps.....	48
2.5 Objectifs spécifiques de recherche.....	50

3. Méthodologie.....	54
3.1 Les participants.....	55
Les élèves.....	55
Les groupes d'élèves.....	55
Les enseignants.....	57
3.2 La collecte de données.....	58
3.3 La codification des données.....	59
Les types d'activité.....	60
Les types de comportement.....	61
3.4 Éthique.....	63
4. Analyse des résultats.....	64
4.1 Répartition du temps de classe.....	65
4.2 Proportion des CNCT.....	66
4.3 Nature des CNCT.....	68
4.4 Le temps de pause versus l'expérience des enseignants.....	71
4.5 Relations entre les facteurs environnementaux et le taux de CNCT (P, NP et T).....	71
5. Interprétation des résultats.....	74
Conclusion.....	82
Références.....	87
Annexe 1 Grille d'observation.....	xi
Annexe 2 Tableau IV : CCT et CNCT observables chez les élèves selon l'activité.....	xv
Annexe 3 Formulaire de consentement parental.....	xviii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
I	Sommaire des études sur l'utilisation du temps en musique au secondaire avant Witt (1986).....39
II	Portrait des groupes par enseignant.....57
III	Portrait des enseignants participants.....58
IV	CCT et CNCT observables selon l'activité.....xvi
V	Pourcentage moyen et écart type du temps accordé à chaque activité.....65
VI	Pourcentage moyen et écart type du temps accordé aux ARI et aux ANRI.....66
VII	Pourcentage moyen et écart type des CNCT-T dans les activités.....67
VIII	Pourcentage moyen et écart type des CNCT-T dans les ARI et les ANRI.....68
IX	Pourcentage moyen et écart type des CNCT (P et NP) dans les activités.....69
X	Pourcentage moyen et écart type des CNCT (P et NP) dans les ARI et les ANRI70
XI	Pourcentage moyen et écart type des CNCT (P et NP) dans l'ensemble des enseignants.....71
XII	Corrélations entre le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) et l'expérience des enseignants.....72
XIII	Corrélations entre le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) et le sexe des enseignants.....72
XIV	Corrélations entre le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) et le temps accordé aux pauses.....73

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1. Organigramme illustrant les ARI	38
2. Organigramme illustrant les ANRI.....	41
3. Organigramme illustrant les ARE.....	42
4. Organigramme illustrant les ANRE.....	45
5. Relation entre le comportement des élèves et le type d'activité.....	48
6. Organigrammes illustrant le modèle d'utilisation du temps en classe de musique dans la présente étude.....	52

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement Francine, Réal et Bruno Lamarche, Lise Robson, Ginette Lapointe, Hélène Martineau ainsi que tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de mon travail ; tout particulièrement Mme. Marie-Françoise Legendre pour ses précieux conseils et finalement, mon directeur de recherche, M. Roch Chouinard, qui, comme un père, m'a guidée afin que je franchisse pas à pas les étapes qui m'ont permis de produire ce mémoire.

*À tous les élèves que j'ai côtoyés et que je
côtoierai dans mon enseignement, qui,
depuis le début de ce projet, ont constitué
ma source première de motivation.*

INTRODUCTION

La gestion de classe constitue un aspect primordial de la tâche d'enseignant. Comme les sons au sein de l'harmonie musicale, l'enseignement et la gestion de classe sont intimement liés, permettant ainsi la mise en place d'une atmosphère harmonieuse dans la classe (Brigham et collaborateurs, 1994). Wang, Haertel et Walberg (1993) ont, grâce à leur méta-analyse des facteurs influençant l'apprentissage dans le contexte scolaire, grandement contribué à mieux saisir toute l'importance de la gestion de classe. En effet, celle-ci aurait des effets sur l'engagement des élèves, contribuerait à éliminer les comportements déviants et par le fait même à augmenter le temps consacré à l'enseignement. De plus, comme le soulignent Archambault et Chouinard (2003), elle favorise chez les élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle. Par conséquent, elle est la variable qui influe le plus sur la réussite éducative et scolaire (Wang, Haertel et Walberg, 1993).

Par contre, de multiples facteurs tels la hausse du nombre d'élèves par classe, l'augmentation des élèves présentant des troubles de comportement parfois combinés à des problèmes d'apprentissage, « le conflit culturel entre les valeurs et les conceptions des enseignants et celles de certains élèves [...], la diminution ou l'insuffisance des ressources humaines et matérielles attribuables aux restrictions budgétaires » rendent la gestion de classe difficile (Nault et Filjalkow, 1999, p. 457).

En conséquence, il n'est pas surprenant que la gestion de classe apparaisse comme une des principales sources de difficultés chez les enseignants, particulièrement ceux et celles qui débutent dans la profession (Chouinard, 1999). En effet, lorsque cette compétence n'est pas maîtrisée, il devient difficile pour les enseignants d'acquérir les autres compétences nécessaires pour enseigner (Nault et Filjalkow, 1999).

Par ailleurs, un enseignant qui ne réussit pas à établir et à maintenir des routines relatives au droit de parole, à l'utilisation du matériel et aux déplacements, à guider les élèves dans l'exécution des tâches à accomplir ou à communiquer clairement ses attentes quant aux comportements à adopter en classe, risque de faire perdre beaucoup de temps à ses élèves. Ces nuisances, comme le mentionnent Nault et

Filjalkow (1999), conduisent au découragement des élèves et peuvent éventuellement affecter leur réussite.

Ainsi, les nombreuses études menées sur la gestion de classe en montrant bien la complexité, puisqu'une gestion de classe efficace suppose l'orchestration de plusieurs composantes. L'utilisation du temps de classe a des effets particulièrement déterminants, mais se révèle souvent problématique. Or, celle-ci peut s'avérer plus ou moins difficile selon les disciplines. Les spécialistes sont susceptibles d'éprouver davantage de difficultés à utiliser efficacement le temps de classe, puisqu'ils ne rencontrent les élèves qu'occasionnellement. Dans le cadre de cette recherche, nous allons plus particulièrement nous intéresser à l'utilisation du temps de classe par les enseignants de musique au secondaire et à sa relation avec le comportement des élèves.

À présent, voyons comment s'articule cette étude. Le premier chapitre expose la problématique, en examinant les défis que pose la gestion de classe et plus particulièrement ceux reliés à l'utilisation du temps de classe. De plus, il présente l'objectif général de recherche. Le deuxième chapitre porte sur les deux éléments clés du contexte théorique, soit l'utilisation du temps et l'enseignement de la musique. Il se termine par la présentation des objectifs spécifiques de recherche. Le troisième chapitre porte quant à lui sur la méthodologie et le quatrième sur l'analyse des résultats. Le cinquième et dernier chapitre constitue celui de la discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE : LA GESTION DE CLASSE ET L'UTILISATION DU TEMPS

Dans ce premier chapitre, les deux éléments directement reliés à notre problématique, soit la gestion de classe et l'utilisation du temps de classe, seront présentés. Des précisions seront d'abord apportées sur les difficultés que pose la gestion de classe en général, puis, sur les particularités reliées à l'enseignement de la musique au secondaire. Le chapitre se terminera par la présentation de l'objectif général de la présente étude.

1.1 Définition du concept de gestion de classe

La gestion de classe est souvent associée principalement à la discipline, qui réfère au maintien de l'ordre dans la classe. Mais, la gestion de classe comprend aussi une grande variété de tâches devant être accomplies par l'enseignant, telles la distribution du matériel aux élèves, la gestion du temps d'enseignement, la supervision des règles et des procédures ou du travail des élèves (Doyle, 1986).

Par ailleurs, la gestion de classe est étroitement reliée à l'enseignement. Elle est souvent perçue comme un prérequis à celui-ci. Autrement dit, un élément qui doit être écarté du chemin afin que l'enseignement puisse avoir lieu. Ainsi, une gestion de classe efficace est directement reliée au fait de promouvoir un enseignement efficace (Levin et Nolan, 2000).

D'autre part, elle prend tout son sens du fait que l'enseignant doit travailler avec des groupes d'élèves. En effet, si les enseignants rencontraient les élèves individuellement, en privé ou sur une base volontaire, la question de la gestion de classe serait beaucoup moins importante. Mais, les enseignants rencontrent les élèves en groupe, quotidiennement, sur une période prolongée, pour accomplir des tâches qui ne coïncident pas nécessairement avec les intérêts de ces derniers (Doyle, 1986).

Ainsi, le terme de gestion de classe réfère à toutes sortes de conceptions. Autrefois, il était plutôt réduit à l'unique contrôle disciplinaire (Dufour et Léveillé, 1999).

Aujourd'hui il englobe l'ensemble des actes qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un environnement propice à l'apprentissage dans leur classe (Archambault et Chouinard, 2003 ; Conseil supérieur de l'Éducation, 1995 ; Doyle, 1986 ; McQueen, 1992; Nault et Fijalkow, 1999).

1.2 Défis et difficultés

La nature même d'un environnement de classe pose des défis aux enseignants en regard de la gestion de classe. Dans une classe, il y a une grande quantité d'éléments à orchestrer. D'abord, des gens d'habiletés et d'intérêts différents doivent faire bon usage des ressources restreintes mises à leur disposition afin d'atteindre un grand éventail d'objectifs. Ensuite, des registres doivent être remplis, des horaires respectés, le matériel organisé et bien rangé, le travail des élèves doit être recueilli et évalué, etc.

Aussi, il y a beaucoup d'évènements qui se passent en même temps dans une classe. Pendant une discussion, par exemple, l'enseignant doit écouter la réponse d'un élève, repérer tout signe de confusion chez les autres élèves, formuler une autre question et être à l'affût des comportements inappropriés pouvant faire dérouter la discussion. En même temps, l'enseignant doit assurer un bon enchaînement des éléments de la conversation, favoriser une participation de tous les élèves, voir à la pertinence et à la qualité des réponses et au développement logique de la discussion. Lorsque les élèves sont divisés en petits groupes, la simultanéité des évènements augmente et l'enseignant doit superviser et réguler plusieurs activités à la fois (Doyle, 1986).

Outre la simultanéité d'un grand nombre d'évènements dans une classe, s'ajoute la rapidité avec laquelle se succèdent ces évènements. Sans compter les distractions ou les interruptions fréquentes qui font quelquefois prendre des tournures imprévisibles aux évènements. Il ne reste donc pas beaucoup de temps de réflexion aux enseignants avant d'agir (Doyle, 1986).

Selon Doyle (1986), ces différents éléments viennent créer une pression constante sur l'environnement de la classe et celle-ci s'effectue sur toutes les classes peu importe comment les événements y sont organisés.

Enseigner comporte donc deux tâches apportant des difficultés de gestion aux enseignants. Il s'agit de l'organisation des situations d'apprentissage et du maintien de l'ordre. Les situations d'apprentissage sont reliées à l'enseignement et consistent à promouvoir une attitude favorable face à la matière de manière à favoriser chez les élèves la persistance de leurs efforts pour apprendre (Doyle, 1986). L'ordre est relié aux tâches de gestion, telles que organiser la vie de groupe, établir des règles et des procédures, intervenir face à un comportement inapproprié, superviser les activités d'apprentissage et assurer un enchaînement adéquat de celles-ci (Doyle, 1986). Ces deux tâches sont étroitement liées l'une à l'autre. D'une part, un minimum d'ordre dans la classe est nécessaire afin de transmettre des connaissances. D'autre part, les cours doivent être suffisamment bien planifiés et construits afin d'obtenir et de maintenir l'attention des élèves. Ainsi, cette interconnexion entre les deux tâches oblige l'enseignant à conserver un juste équilibre entre le devoir de maximiser les apprentissages et celui de maintenir l'ordre dans la classe. La gestion de classe est donc une entreprise fort complexe où l'ordre, conjointement accompli par l'enseignant et par les élèves, est constamment bouleversé par de nombreux événements forçant l'enseignant à intervenir sur les actions des élèves.

1.3 Les composantes d'une gestion de classe efficace

Plusieurs composantes entrent en ligne de compte lorsqu'on veut maintenir un environnement propice à l'apprentissage dans la classe. Quelques décennies passées, Kounin (1970) a proposé que les enseignants efficaces se distinguent des autres non pas par leur manière de gérer les problèmes de comportement, mais par les stratégies de gestion de classe qu'ils utilisent pour prévenir ces problèmes. Dans la section suivante, les cinq grandes composantes de la gestion de classe seront présentées, afin de mieux cerner les défis que posent chacune d'elles dans le

quotidien des enseignants. D'abord, l'établissement des règles et des procédures sera présenté, ensuite l'attention à tout ce qui se passe dans la classe, puis le maintien d'un bon rythme d'enseignement, l'utilisation de techniques d'intervention appropriées, en terminant par l'utilisation adéquate du temps de classe.

1.3.1 Établir les règles et les procédures

Étant donné qu'une classe est constituée d'un groupe d'élèves assemblés selon certaines conditions pour une période de temps relativement longue, afin d'accomplir des objectifs spécifiques, la vie dans cet environnement est gouvernée par une série de règles et de procédures implicites et explicites (Doyle, 1986).

Une bonne gestion de classe est basée tout d'abord sur la compréhension qu'ont les élèves des comportements que l'on attend d'eux. Il est impossible pour un enseignant d'enseigner ou pour les élèves de travailler de façon productive s'ils n'ont pas de lignes directrices quant aux comportements qu'ils doivent adopter en classe (Emmer, Evertson, Clements et Worsham, 1997). Plus encore, des procédures inefficaces ou l'absence de routines pour les tâches quotidiennes en classe (comme prendre les présences, participer à une discussion, utiliser le matériel ou faire des évaluations), peuvent faire perdre beaucoup de temps et causer une diminution de l'attention et de l'intérêt des élèves. Bien sûr, le fait que les élèves sachent ce qu'il est approprié de faire ne signifie pas qu'ils vont nécessairement le faire. Par contre, une clarification sur ce qui constitue des comportements appropriés est un bon départ pour l'établissement d'une organisation fonctionnelle de l'environnement de classe par la mise en place de règles et de procédures.

Pour maximiser les bienfaits des règles et procédures, ces dernières doivent être établies dès le début de l'année (Emmer, Evertson et Anderson, 1980) et clairement expliquées aux élèves de façon à ce qu'ils comprennent ce qu'ils doivent faire, comment le faire, à quel moment et pour quelles raisons (Archambault et Chouinard, 2003). Pendant les premières semaines, l'enseignant doit remémorer régulièrement les règles et procédures aux élèves et s'assurer de leur application au quotidien.

1.3.2 Être attentif à tout ce qui se passe dans la classe

Une classe est un environnement complexe où plusieurs événements se produisent simultanément. Néanmoins, Kounin (1970) considère que l'enseignant doit être conscient de tout ce qui se passe dans la classe et démontrer aux élèves qu'il est attentif à tout afin d'être en mesure d'arrêter toute situation pouvant se détériorer avant qu'elle ne devienne trop sérieuse. Selon Doyle (1986), le groupe et les comportements sont deux éléments importants devant être observés par les enseignants.

D'abord, l'enseignant doit avoir une vision d'ensemble de son groupe et savoir exactement comment les activités évoluent dans sa classe, même lorsqu'il supervise davantage un élève ou un petit groupe d'élèves. Ensuite, il doit être en mesure d'identifier rapidement tout écart de conduite de la part d'un élève. Ainsi, un enseignant qui demeure auprès d'un seul élève ou d'un petit groupe d'élèves sans se soucier du reste de la classe court le risque d'avoir de mauvaises surprises. En effet, il est moins apte à identifier et à réagir aux problèmes mineurs et devient plus susceptible de manquer de justesse dans ses interventions (Good et Brophy, 1990).

1.3.3 Maintenir un rythme d'enseignement efficace

Maintenir un rythme d'enseignement efficace implique pour l'enseignant de maintenir les activités en cours, d'effectuer des transitions adéquates entre ces activités et d'être capable de les faire chevaucher.

Tout d'abord, maintenir les activités en cours est possible lorsqu'il y a une continuité et une suite logique d'une activité à l'autre. Pour ce faire, l'enseignant doit bien équilibrer le temps consacré à chacune des parties d'une leçon afin de ne pas s'éterniser sur une section et causer un ralentissement conduisant à une perte de l'attention et de l'intérêt des élèves. De plus, les élèves doivent être en mesure de percevoir le fil conducteur qui relie les leçons les unes aux autres. L'enseignant doit

donc éviter toute diversion pouvant mener à de la confusion chez les élèves (Emmer *et al.*, 1997).

Les transitions - intervalles entre deux activités – constituent un élément important du rythme d'enseignement. Le début et la fin des périodes en font partie. Des problèmes tels qu'un long délai avant de commencer une activité ou un haut taux de comportements inappropriés peuvent survenir pendant ces moments. Certaines causes à l'origine des problèmes de transition viennent d'un manque d'empressement de l'enseignant ou des élèves à commencer une activité, d'un manque de clarification quant aux comportements souhaités durant les transitions ou encore de procédures inadéquates. Des transitions efficaces sont importantes pour plusieurs raisons. Entre autres, parce que beaucoup de temps peut être perdu pendant celles-ci et des comportements inappropriés peuvent retarder le début de l'activité suivante (Emmer *et al.*, 1997).

La classe est, tel qu'il a été mentionné précédemment, un lieu où plusieurs événements se produisent simultanément (Doyle, 1986) : un visiteur qui frappe à la porte, un élève qui se lève sans permission au beau milieu d'une discussion de groupe, des élèves qui dérangent et ne font pas le travail demandé pendant que l'enseignant aide un élève à résoudre un problème. Ainsi, l'enseignant doit développer la capacité de gérer efficacement les multiples chevauchements que suscite l'enseignement. Il doit donc éviter de se concentrer à 100% sur un seul événement et d'ignorer les autres. Tout comme pour l'enchaînement des activités et des transitions, les chevauchements, lorsqu'ils sont mal gérés, laissent une porte ouverte aux comportements inappropriés et rendent la gestion de classe beaucoup plus difficile (Emmer *et al.*, 1997).

1.3.4 Utiliser des techniques d'intervention adéquates

Au cours d'une journée, l'enseignant est appelé à réagir à de nombreuses situations et souvent à intervenir rapidement. Il n'est donc pas toujours facile de réagir

adéquatement en tenant compte des causes des comportements perturbateurs dans la classe. Un élève peut faire un manquement aux règles et aux procédures ou adopter un comportement inapproprié sans avoir une mauvaise intention. L'enseignant doit donc intervenir différemment envers un élève qui veut mettre à l'épreuve les limites des règles de fonctionnement et envers un élève qui dérange parce qu'il ne comprend pas bien ce qu'il doit faire. Ainsi, connaître la cause d'un comportement perturbateur et intervenir en fonction de celui-ci constituent tout un défi pour les enseignants (Archambault et Chouinard, 2003). Puisque la majorité des comportements inappropriés dans une classe sont mineurs, tels que chuchoter, faire du bruit, rire, se déplacer, il importe de faire preuve de tolérance auprès des élèves. En effet, on ne peut demander à un élève d'être attentif en silence et sans bouger pendant toute une journée. Réprimander le moindre petit écart peut inciter les élèves à défier l'enseignant en essayant d'attirer son attention ou en le dérangeant simplement pour se venger d'avoir été puni (Archambault et Chouinard, 2003).

Par ailleurs, toute intervention doit être faite le plus discrètement possible afin de ne pas déranger les autres élèves. C'est pourquoi les interventions privées sont souvent à privilégier. D'autre part, celles faites devant tous les élèves comportent le risque d'affecter la confiance de l'élève concerné ou de provoquer un rejet de ses pairs. Ainsi, une intervention, même si elle vise à écarter un comportement inapproprié, doit être faite de manière respectueuse en évitant de faire « perdre la face » à l'élève. Les sarcasmes doivent donc être mis à l'écart. De plus, un manque de respect envers les élèves peut conduire par la suite à se révolter et les inciter davantage à adopter des comportements perturbateurs dans la classe (Archambault et Chouinard, 2003).

Un principe qui aide à sélectionner une bonne stratégie d'intervention est d'utiliser une approche efficace pour arrêter promptement le comportement inapproprié, qui aura en même temps le moins possible d'impacts négatifs. Pour ce faire, les interventions doivent être les plus brèves possible, de manière à ne pas interférer avec le rythme des activités d'apprentissage. Règle générale, les problèmes mineurs doivent être abordés par des interventions mineures. Plus le problème devient

sérieux, plus les interventions sont susceptibles d'être inefficaces pour arrêter le comportement dérangeant ; alors une intervention de nature plus intrusive et demandant plus de temps à l'enseignant sera requise. Il importe de faire des interventions de manière progressive. Quoi qu'il en soit, il est toujours préférable de gérer rapidement les problèmes mineurs avant qu'ils ne deviennent majeurs (Emmer *et al.*, 1997).

1.3.5 Utiliser adéquatement le temps de classe

Établir un bon climat de classe favorisant l'enseignement et l'apprentissage inclut une bonne utilisation du temps. Cette ressource précieuse doit être utilisée adéquatement puisqu'elle est limitée au cours d'une année scolaire. Voilà qui pose tout un défi aux enseignants qui doivent chaque jour accomplir une multitude de tâches tout en utilisant judicieusement le temps mis à leur disposition. Il va sans dire que si l'enseignant passe trop de temps à rétablir l'ordre dans sa classe, il reste moins de disponibilité pour l'enseignement ; l'apprentissage s'avère par conséquent réduite. Si les élèves passent moins de temps à apprendre, leur réussite est moins bien assurée.

Malheureusement, certains enseignants ne réussissent pas à établir suffisamment l'ordre dans leur classe. Alors, les élèves perdent beaucoup de temps d'enseignement et par conséquent du temps d'apprentissage. Ainsi, pour assurer une bonne utilisation du temps de classe, la majorité de la période doit être consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage plutôt qu'à l'organisation, la gestion ou la discipline. Cela veut dire que les activités doivent commencer promptement, qu'il ne doit pas y avoir de délai non nécessaire pendant l'enseignement, que les transitions entre les activités doivent être menées avec souplesse et que les activités d'apprentissage doivent être continues du début à la fin de la période (McQueen, 1992).

1.4 L'utilisation du temps de classe

Comme il a été énoncé dans la section précédente, l'utilisation adéquate du temps constitue l'une des composantes d'une bonne gestion de classe. Plusieurs variables sont associées à cette composante, telles le temps que le ministère de l'Éducation accorde à l'enseignement d'une matière, le temps d'enseignement qu'un enseignant dispense et celui où les élèves sont centrés sur la tâche. La définition de chacune de ces variables sera présentée au cours du deuxième chapitre. Pour le moment, voyons les effets de l'utilisation du temps de classe sur les élèves.

1.4.1 Les effets de l'utilisation du temps de classe sur les élèves

McQueen (1992), Jones et Jones (1995) ainsi que Levin et Nolan (2000) ont énoncé l'importance d'une bonne gestion du temps d'enseignement et des activités d'apprentissage. Kounin (1970), Slavin (1988) ainsi que Good et Brophy (1990), en insistant sur l'importance de minimiser au maximum les interruptions et de garder un bon rythme dans l'enseignement, se prononcent aussi dans le sens d'utiliser le temps d'apprentissage de manière efficace.

L'utilisation du temps dans l'enseignement a été à plusieurs reprises une source de questionnement et d'observation au cours des dernières décennies. Les recherches indiquent qu'environ seulement 50% d'une journée typique d'école est alloué à l'enseignement (Good, 1983 ; Thurlow, Ysseldyke, Graden et Algozzine, 1983). Il semblerait que le temps alloué à l'enseignement a une corrélation positive avec la réussite des élèves (Borg, 1980 ; Frederick et Walberg, 1980). Par contre, Walberg (1988), dans sa synthèse sur le temps et l'apprentissage, spécifie qu'augmenter tout simplement le temps alloué à l'enseignement ne va pas automatiquement conduire à une plus grande réussite des élèves puisque, comme le souligne Cotton (1990), rien ne garantit que le temps ajouté sera mieux utilisé que celui déjà disponible. Elle recommande donc aux enseignants d'utiliser le plus efficacement possible leur temps d'enseignement de façon à promouvoir l'attention et l'engagement des élèves.

Étant donné que le temps disponible pour enseigner est limité, il doit être utilisé adéquatement. Il est particulièrement important qu'il y ait suffisamment de temps accordé aux élèves pour accomplir les activités d'apprentissage. Une mauvaise planification de certaines tâches comme faire des messages, distribuer ou recueillir du matériel et former des équipes peut diminuer considérablement le temps que les élèves passent effectivement à apprendre. Comme le soulignent Good et Brophy, (1994), une réduction du temps d'apprentissage réduit le taux de réussite des élèves.

Une planification judicieuse des tâches, même si cela ne permet de sauver que quelques minutes par jour, peut représenter à la fin de l'année scolaire plusieurs heures supplémentaires d'enseignement (Armstrong et Savage, 1998). Fisher, Filby et Marliave (1977) ont établi que dans une classe où plus de temps était alloué à l'apprentissage, les élèves avaient de meilleurs résultats scolaires. Plus encore, dans les classes où les élèves passent davantage de temps activement engagés dans les tâches d'apprentissage, de plus grands progrès sont notés.

Ainsi, l'une des variables qui affecte le plus l'apprentissage des élèves est le temps qu'ils passent à apprendre. Lieberman et Dunham (1980) ont découvert qu'il y avait une relation positive entre le temps passé à apprendre et les résultats aux examens. En effet, il semble que les enseignants qui réussissent à garder les élèves activement engagés pendant leur cours obtiennent des moyennes de classe supérieures aux enseignants qui ne maintiennent pas un tel engagement dans les activités d'apprentissage (Englert et Thomas, 1982). Ce n'est cependant pas l'unique facteur qui influence le taux de réussite. D'autres facteurs, tels la qualité de l'enseignement et le type de tâches, doivent être considérés pour maximiser le temps consacré à l'apprentissage. En d'autres mots, consacrer plus de temps à l'enseignement avec un enseignant inefficace ou sur des tâches inappropriées ne va pas augmenter la réussite des élèves.

Lorsque l'enseignant est compétent et que les tâches sont pertinentes, les élèves qui passent plus de temps à apprendre vont probablement intégrer davantage de

connaissances et créer moins de problèmes de gestion parce qu'ils sont occupés par les activités d'apprentissage (Levin et Nolan, 2000).

Ce qui semble le plus important est la manière dont le temps de classe est utilisé. C'est pourquoi, celui centré sur la tâche, c'est à dire le nombre de minutes passées à apprendre, constitue la variable ayant le plus d'effet sur l'apprentissage (Anderson, Evertson et Brophy, 1979 ; Karweit and Slavin, 1981). En d'autres mots, les aspects les plus importants du temps sont ceux sous le contrôle de l'enseignant : l'organisation et l'utilisation du temps de classe (Slavin, 1988).

1.4.2 La problématique spécifique de la gestion et de l'utilisation du temps en classe de musique au secondaire.

La musique constitue l'une des quatre disciplines artistiques présentées dans le programme de formation générale du ministère de l'Éducation, avec l'art dramatique, les arts plastiques et la danse. Au secondaire, les arts sont obligatoires en première et deuxième secondaires et deviennent des matières à option à compter de la troisième secondaire. Ainsi, chaque élève doit suivre une formation artistique de 200 heures, soit 100 heures en première secondaire et 100 autres en deuxième secondaire. Cela correspond à un total de quatre unités par année, donc à quatre périodes de 1h15 par cycle de neuf jours. Les écoles secondaires ont le choix entre deux modèles de fonctionnement pour respecter ces exigences ministérielles. Voyons comment s'articulent ces deux modèles. En première secondaire, l'élève s'inscrit dans l'une des quatre disciplines artistiques pour l'année et en deuxième secondaire, il poursuit dans la même discipline. Au terme des deux années, l'élève aura accumulé 200 heures, soit huit unités dans la même discipline artistique. Cela constitue le premier modèle. Pour mettre en application le second modèle, l'élève s'inscrit, en première secondaire dans deux des disciplines artistiques offertes (deux unités par discipline) et l'année suivante, il poursuit dans l'une des deux disciplines choisies en première secondaire. Au terme des deux années, l'élève aura accumulé six unités dans l'une des disciplines artistiques (150 heures) et deux unités dans

l'autre (50 heures). Par la suite, l'élève peut poursuivre sa formation, s'il le désire, dans au moins une des disciplines artistiques et cumuler jusqu'à 500 heures de cours (ministère de l'Éducation, 2001). En somme, chaque école doit être en mesure d'offrir des cours dans deux des disciplines artistiques proposées par le ministère de l'Éducation, afin de répondre aux exigences de formation des élèves. Cependant, le choix de ces deux disciplines demeure à la discrétion des écoles.

La gestion du temps peut s'avérer, comme il a déjà été mentionné, plus ou moins difficile selon la discipline enseignée. Cela dit, les spécialistes, tels les enseignants de musique, qui ne rencontrent qu'occasionnellement leurs élèves, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à utiliser adéquatement leur temps de classe. En effet, contrairement aux enseignants de français ou de mathématiques qui rencontrent leurs élèves six fois sur un cycle de neuf jours, ceux des disciplines artistiques les rencontrent moins fréquemment, soit quatre fois, parfois même deux fois, sur un cycle de neuf jours (ministère de l'Éducation, 2001). Ainsi, pour avoir une tâche pleine dans leur champ de spécialisation, les enseignants en musique sont appelés à enseigner à davantage de groupes. Par ailleurs, ils doivent souvent enseigner à des groupes de degrés différents. « Cette multiplicité de programmes à couvrir alourdit donc la planification et complique l'organisation des activités d'enseignement » (Dufour et Léveillé, 1999, p. 519).

Le nombre restreint de rencontres que les enseignants de musique ont avec leurs élèves a pour conséquence qu'ils mettent plus de temps à créer une relation avec eux et à appliquer les règles et les procédures. Nous savons maintenant que l'établissement des règles et procédures joue un rôle fondamental pour favoriser un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage (Emmer *et al.*, 1997). Ainsi, le fait de retarder l'établissement de cet environnement a une incidence directe sur les comportements des élèves. En effet, si l'enseignant doit consacrer trop de temps aux tâches connexes à l'enseignement, les élèves apprennent moins et risquent davantage de se démotiver, d'être inattentifs ou de développer des comportements inappropriés.

Le temps limité mis à la disposition des enseignants de musique rend chaque cours particulièrement important et pose le défi de l'utiliser le plus efficacement possible afin de favoriser le développement optimal des compétences des élèves.

La musique, en tant que discipline artistique, favorise la sensibilité des élèves, leur imagination, la libre expression des idées et la spontanéité (Ervin, 1982 ; ministère de l'Éducation, 1996). La nature créative des activités musicales peut constituer une coupure plutôt abrupte par rapport aux matières traditionnelles, utilisant une approche plus magistrale (Gfeller, 1989). La musique n'écarte pas pour autant cette approche, mais elle s'apparente davantage au contexte d'atelier ou de laboratoire, où la théorie est intimement liée à la pratique qui prend généralement une place beaucoup plus importante (Gfeller, 1989 ; ministère de l'Éducation, 1996).

Les classes de musique se distinguent aussi des classes régulières par leur organisation physique et leurs procédures. En effet, il est courant de voir les élèves, dans les classes régulières, travailler individuellement, en silence chacun à leur bureau placé en rangées. En classe de musique, puisqu'il est question de travail d'ensemble, les chaises et les lutrins (non les bureaux) sont organisés comme à l'orchestre symphonique afin de former un groupe le plus homogène possible (Ervin, 1982 ; Gfeller, 1989). Les élèves sont donc beaucoup plus près les uns des autres.

Ces particularités de l'organisation physique des lieux, créent une ambiance propice à la créativité mais engendrent certaines transformations dans l'attitude des élèves. En effet, leur excitation face à ce nouvel environnement les conduit souvent à oublier l'importance d'adopter des comportements favorisant le maintien de l'ordre dans la classe (Laroche, 1999). Ainsi, une clarification sur les règles et procédures ainsi que sur les comportements à adopter en classe de musique s'avère cruciale (VanDerveer, 1989).

Le cours de musique, se déroulant généralement sous forme de répétitions, se caractérise par une alternance d'instructions de l'enseignant et de réponses des

élèves (Goolsby, 1996 ; Hendel, 1993 ; Yarbrough et Price, 1981). Ces interactions offrent de nombreuses opportunités aux élèves de mettre en pratique les notions transmises et de recevoir fréquemment des commentaires face à leur travail. Cependant, cela implique de nombreuses transitions. Une gestion efficace des transitions est, tel que nous l'avons mentionné précédemment, fort importante pour assurer le maintien d'un fil conducteur entre les activités (Emmer *et al.*, 1997). Plus il y a de transitions, plus l'enseignant doit avoir une conception très précise de la direction qu'il veut donner à son cours, afin que les élèves perçoivent bien le fil conducteur. Cela, dans le but d'éviter toute forme de perte de temps conduisant à une diminution de l'intérêt et de l'attention des élèves (Emmer *et al.*, 1997).

De plus, au cours des répétitions, nombreux sont les moments où l'enseignant doit faire pratiquer une petite partie des élèves, afin de résoudre un problème spécifique à une section d'instruments (Goolsby, 1996). Les élèves non sollicités par cette intervention se retrouvent donc en attente pendant ces moments. Même si cela s'avère nécessaire pour assurer la qualité de l'interprétation des pièces, il est fondamental de minimiser ce type d'intervention, afin d'éviter les temps morts conduisant à l'émergence de comportements inappropriés (Emmer *et al.*, 1997). Développer la capacité d'être attentif à tout ce qui se passe dans la classe, tout en intervenant auprès d'un petit groupe d'élèves, s'avèrent donc particulièrement important pour un enseignant de musique.

En somme, la nature créative de la matière, la prédominance de la pratique sur la théorie, l'organisation particulière de l'environnement physique, la fréquence du travail en groupe, l'enseignement sous forme de répétitions et le temps limité accordé à l'enseignement de la matière constituent des caractéristiques spécifiques à l'enseignement de la musique. C'est pourquoi celle-ci nécessite une gestion de classe d'une grande efficacité.

1.5 Objectif général de recherche

Jusqu'à présent il a été démontré que les comportements centrés sur la tâche constituent l'un des effets positifs majeurs d'une bonne utilisation du temps de classe sur les élèves. En effet, lorsque les élèves sont davantage centrés sur la tâche, ils sont moins enclins à se démotiver, à être inattentifs ou à adopter des comportements inappropriés. Par conséquent, ils ont plus de chance d'atteindre les objectifs d'apprentissage et sont donc plus susceptibles de réussir. L'utilisation du temps de classe, regardée sous l'angle des matières complémentaires telle que la musique, comporte des spécificités posant des défis au point de vue de la gestion. Tenir compte de ces particularités est donc important afin de permettre une utilisation maximale du temps de classe et par conséquent de favoriser les comportements centrés sur la tâche chez les élèves. C'est pourquoi l'objectif général de la présente étude consiste à cerner la question de l'utilisation du temps en classe de musique et à identifier des modèles efficaces.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE : L'UTILISATION DU TEMPS ET L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Maintenant que la problématique spécifique de l'utilisation du temps de classe, notamment en musique, a été abordée, une exploration plus en détail des aspects au cœur de cette problématique sera présentée au cours du deuxième chapitre. Ainsi, les composantes de l'utilisation du temps de classe seront abordées de même que les facteurs influençant le temps pendant lequel les élèves sont centrés sur la tâche. Suivra, une présentation du contexte de l'enseignement de la musique au secondaire et de la manière dont s'actualisent ces différents facteurs. Le chapitre se terminera par une clarification des composantes spécifiques du temps en classe de musique et des objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Les composantes du temps de classe

D'abord, il importe de rappeler que le temps attribué à l'enseignement d'une matière, ne correspond pas nécessairement à celui consacré à l'enseignement proprement dit et/ou à l'apprentissage. Par ailleurs, accorder beaucoup de temps à l'enseignement et à l'apprentissage n'assure pas automatiquement un accroissement de l'apprentissage des élèves. En effet, pour qu'ils apprennent, les élèves doivent adopter des comportements centrés sur les tâches lors des moments d'enseignement et être pleinement engagés dans les tâches à accomplir lors des moments consacrés à l'apprentissage. Les études sur le temps de classe ont élaboré différentes mesures afin de quantifier les composantes du temps dans l'enseignement. Ces mesures se divisent généralement en trois catégories : le temps alloué pour enseigner une matière, le temps d'enseignement et celui centré sur la tâche. La prochaine section, permettra de clarifier cette terminologie.

2.1.1 L'évaluation du temps dans l'enseignement

Stuck et White (1992), Prater (1992) et Anderson *et al.* (1993), décrivent la première mesure du temps dans l'enseignement - temps alloué - comme étant la mesure qui réfère au temps total qui est assigné à l'enseignant pour enseigner sa matière. Par conséquent, comme le soulignent Levin et Nolan (2000), ce temps alloué influence

directement le temps que l'enseignant peut à son tour accorder à ses élèves pour apprendre. Autrement dit, il y a deux facettes relatives au temps alloué. Il y a d'une part le temps qui est effectivement accordé à un enseignant pour enseigner sa matière et d'autre part le temps que l'enseignant attribue à l'intérieur de son cours à l'enseignement. Plusieurs recherches indiquent qu'en moyenne approximativement un sixième du temps alloué pour enseigner est consacré à des activités autres que l'enseignement (Anderson, Ryan et Shapiro, 1989 dans Anderson *et al.* 1993 ; Burn, 1984). Par conséquent, cinq sixième du temps est généralement utilisé pour l'enseignement.

Les recherches démontrent que les enseignants gèrent très différemment le temps qui leur est alloué pour une même matière (Good et Brophy, 1994). Les différences dans la gestion du temps amènent nécessairement des différences d'une classe à l'autre. Intrinsèquement, un autre facteur influence le temps que les enseignants consacrent aux différentes facettes de sa matière. En effet, ceux-ci ont tendance à investir plus de temps sur les sujets qu'ils préfèrent et maîtrisent bien. Il se peut donc que certains élèves soient désavantagés par les décisions relatives au temps que l'enseignant prend selon ses propres préférences. Normalement, les décisions à propos du temps alloué devraient être prises en considérant l'importance relative de chaque sujet en fonction du programme d'études. Le temps consacré à chaque sujet devrait être suffisamment long pour permettre à l'élève d'apprendre la matière, mais pas long au point que cela devienne ennuyant ou démotivant (Armstrong et Savage, 1998).

La deuxième mesure relative à l'utilisation du temps dans l'enseignement – le temps d'enseignement – est décrite par Andersen *et al.* (1993) comme étant la quantité de temps durant laquelle un enseignement est prodigué aux élèves. Slavin (1988) précise qu'il s'agit du moment où les élèves ont l'opportunité d'apprendre. Autrement dit, lorsque l'enseignant transmet de l'information, les élèves peuvent apprendre en étant attentifs. Alors que lorsque les élèves ont un travail à faire, ils peuvent apprendre en faisant le travail en question. Le temps d'enseignement est

donc une sous-catégorie du temps alloué à l'enseignement. Il constitue la portion du temps alloué pour enseigner qui est réservée à l'enseignement proprement dit (Stuck et White, 1992). Ainsi, ce n'est pas tout le temps alloué qui est consacré à l'enseignement. La classe peut être interrompue par des messages à l'intercom, un élève en retard, la visite du directeur, la distribution du matériel, par des déplacements ou par une dispute entre deux élèves. Il s'agit d'exemples de temps non consacré à l'enseignement, pris à même le temps alloué pour enseigner.

Finalement, le temps centré sur la tâche, la troisième mesure du temps dans l'enseignement, réfère au temps pendant lequel les élèves sont attentifs et essaient d'apprendre (Stuck et White, 1992). Il s'agit de la portion du temps d'enseignement où les élèves sont attentifs et engagés dans les tâches d'apprentissage (Anderson *et al.*, 1993). Slavin (1988) ainsi que Levin et Nolan (2000) décrivent cette mesure comme étant le temps que chacun des élèves passe effectivement à faire le travail assigné. Plusieurs études suggèrent que les élèves peuvent être attentifs et centrés sur la tâche approximativement le trois quart du temps qu'ils reçoivent un enseignement (Anderson, Ryan et Shapiro, 1989 ; Hofmeister et Luke, 1990 ; Rich et Mc Neils, 1988 ; Smyth, 1985).

2.1.2 Relation entre les différentes composantes du temps de classe

Anderson *et al.* (1993), dans leur synthèse sur l'utilisation du temps en enseignement, ont très bien exposé l'importance relative de chacune de ces mesures. L'essentiel de leurs propos sera résumé dans cette section.

Le temps alloué à l'enseignement de chacune des matières nous en dit long sur les valeurs d'une société. Au Québec, par exemple, le temps alloué à l'apprentissage de la lecture au primaire est pratiquement égal au temps total alloué aux mathématiques, science de la nature, musique, arts et éducation physique combinés (ministère de l'Éducation, 2001). Au secondaire, les unités accordées au français sont beaucoup plus élevées que celles des autres matières comme les mathématiques ou les langues secondes. Les arts, la musique et l'éducation physique sont des

matières, tenant compte des unités accordées, encore moins importantes (ministère de l'Éducation, 2001).

Enseigner aux élèves à travailler en équipe et à avoir des discussions de groupe est considéré moins important qu'enseigner à comprendre (Burns, 1984). Consolider les apprentissages antérieurs est jugé moins important qu'introduire de nouvelles notions (Anderson, Ryan et Shapiro, 1989).

De même, le temps d'enseignement nous indique peu à lui seul. Par contre, lorsqu'il est comparé au temps alloué pour l'enseignement, il signifie beaucoup plus. L'écart entre le temps alloué pour enseigner et le temps réellement consacré à l'enseignement en dit long sur la qualité de la gestion de classe. Plus l'écart est grand, moins la gestion de classe est efficace. Il est courant de constater que 20% du temps alloué pour enseigner est perdu dans des activités autre que l'enseignement (messages, déplacements, temps morts, discipline). Les enseignants qui consacrent moins de 20% à ce genre d'activités sont considérés meilleurs en gestion de classe (Anderson *et al.*, 1993).

Comme le temps consacré à l'enseignement, le temps où les élèves sont centrés sur la tâche en dit bien peu à lui seul. Aucun élève ne peut rester attentif et centré sur la tâche en tout temps. Il ne fait donc aucun sens d'avoir de telles attentes. Un indicateur très utile pour les enseignants et les chercheurs provient de la comparaison entre le temps où un enseignement est effectivement prodigué et le temps où les élèves sont attentifs et centrés sur la tâche. Plus les élèves sont attentifs et engagés pendant le temps d'enseignement, meilleure est la qualité de l'enseignement.

Selon ce point de référence, il n'est pas rare que les élèves soient inattentifs pour environ 1/4 du temps d'enseignement. Les enseignants qui peuvent engager leurs élèves dans les activités d'apprentissage plus de 3/4 du temps d'enseignement sont ceux qui offrent un enseignement de qualité supérieure (Anderson *et al.*, 1993).

Finalement, plus le temps d'enseignement est près du temps où les élèves sont centrés sur la tâche, plus les élèves apprennent ce qui est approprié et attendu d'eux.

En somme, il apparaît clair, à la lumière de ces données, qu'il y a une relation fort significative entre une gestion de classe efficace et une bonne utilisation du temps de classe. La part du temps alloué que l'enseignant consacre à un enseignement favorisant au maximum l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage, s'avère particulièrement déterminante. Ces derniers, étant centrés sur la tâche, contribuent de par leur comportement au maintien d'un environnement propice à l'apprentissage et facilitent par conséquent la gestion de classe. Mais quels sont les facteurs qui permettent de favoriser les comportements centrés sur la tâche ? Voilà une question à laquelle il importe à présent de répondre, afin d'identifier les éléments à mettre en place pour maximiser le temps où les élèves sont centrés sur la tâche. Cela dit, il sera par la suite possible de situer ces facteurs dans le contexte particulier de l'enseignement de la musique au secondaire.

2.2 Les facteurs qui influencent le temps où les élèves sont centrés sur la tâche.

Comme il a déjà été mentionné, l'un des moyens les plus direct et réalisable pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves est de maximiser le temps d'enseignement et surtout le temps où les élèves sont attentifs et essaient d'apprendre, autrement dit le temps où les élèves adoptent des comportements centrés sur la tâche. À ce sujet, de nombreux facteurs entrent en ligne de compte. Ces facteurs peuvent être regroupés selon deux grandes catégories : les facteurs reliés aux apprentissages et ceux reliés aux comportements prosociaux. Dans un premier temps, attardons-nous aux facteurs reliés aux apprentissages tels que le maintien du momentum, le fil conducteur, les transitions et les techniques de questionnement.

D'abord, l'un des aspects les plus importants pour garder les élèves engagés dans la tâche est de maintenir un bon momentum dans l'enseignement (Slavin, 1988). Le momentum réfère au principe de minimiser au maximum les interruptions ou les ralentissements dans l'enseignement. Kounin (1970) a montré que le maintien du momentum est grandement relié au temps total pendant lequel les élèves sont centrés sur la tâche.

Garder le fil conducteur d'une activité à l'autre semble aussi relié positivement à l'attention et à l'engagement des élèves (Kounin, 1970). C'est pourquoi McQueen (1992) ainsi que Jones et Jones (1995) insistent tant sur une répartition des activités d'apprentissage permettant d'éviter les sauts inappropriés d'un sujet à l'autre, et par conséquent de favoriser des transitions adéquates. Il s'agit donc d'intégrer des méthodes d'enseignement favorisant la meilleure gestion possible du temps d'apprentissage.

L'enseignant doit certes planifier des activités lui permettant de garder un bon momentum et de favoriser des transitions adéquates, mais il doit aussi être en mesure de donner des explications claires et précises sur le travail à accomplir afin de favoriser l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Jones et Jones, 1995). Pour favoriser le maintien de cet engagement, il doit de plus tenir compte de l'importance de soumettre des travaux intéressants, stimulants et d'un niveau de difficulté approprié pour les élèves (Charles, 1988 ; McQueen, 1992). Jones et Jones (1995) soulignent aussi l'importance de faire des retours sur les apprentissages en résumant les notions transmises. Cela permet aux élèves de prendre conscience de leurs apprentissages et favorise en conséquence les comportements centrés sur la tâche.

Par ailleurs, Good et Brophy (1990) et Slavin (1988), mettent l'accent sur l'importance d'utiliser de bonnes techniques de questionnement afin de vérifier d'une part, la compréhension de la matière, et d'autre part de conserver l'attention des élèves et leur engagement pendant le cours et lors du travail individuel.

Comme il a été mentionné précédemment, il n'y a pas que les facteurs reliés aux apprentissages qui influencent les comportements centrés sur la tâche. En effet, il y a aussi les facteurs reliés aux comportements prosociaux. La supervision des élèves, le renforcement et la gestion des comportements en sont des exemples.

La supervision continue des élèves lorsqu'ils travaillent, que ce soit individuellement ou en petits groupes, est aussi reliée à leur engagement dans les activités d'apprentissage et au maintien de cet engagement (Good et Brophy, 1990 ; McQueen, 1992 ; Jones et Jones, 1995). Une bonne supervision implique entre autres un contact visuel constant avec les élèves, autrement dit d'avoir les yeux tout le tour de la tête. Rappelons que cette habileté est grandement reliée, selon Kounin (1970), à une bonne gestion de classe et favorise, selon Slavin (1988), Charles (1988) et Good et Brophy (1990), l'attention et l'engagement des élèves.

Le renforcement s'avère aux yeux de nombreux auteurs fort déterminant. En effet, plusieurs d'entre eux mentionnent l'importance de faire aux élèves des commentaires motivants, encourageants, constructifs et utiles (Charles, 1988 ; Good et Brophy, 1990 ; Jones et Jones, 1995 ; McQueen, 1992). Lorsque ces derniers se sentent encouragés, cela les stimule à s'engager plus intensément dans leur travail et à participer plus activement aux activités d'apprentissage.

Concernant la gestion des comportements dans la classe, Slavin (1988) insiste sur l'habileté à gérer des problèmes mineurs de comportements tout en continuant d'enseigner au reste de la classe, ce que Kounin (1970) nomme « overlapping ». Cette habileté à maintenir le fil, tout en faisant de petites interventions disciplinaires est, tel que mentionné dans le premier chapitre, grandement reliée à l'ordre dans la classe et par conséquent aux comportements centrés sur la tâche. McQueen (1992) suggère, quant à elle, de prévoir à l'avance des plans de résolution de problèmes pour être capable d'agir en tout temps efficacement et d'éviter de consacrer trop de temps à faire des interventions disciplinaires conduisant à une perte de l'attention et de l'engagement de l'ensemble des élèves de la classe.

Levin et Nolan (2000) prennent quant à eux appui sur l'ensemble des recherches visant à mieux comprendre les facteurs influençant les comportements centrés sur la tâche. Ils soutiennent donc que l'apprentissage, l'attention et les comportements centrés sur la tâche sont maximisés lorsque les stratégies d'enseignement sont basées sur une bonne connaissance des besoins des élèves, de leur manière d'apprendre et aussi des techniques d'enseignement les plus efficaces. À cet effet, ces auteurs insistent sur l'importance d'avoir une bonne structure de cours, de tenir compte des facteurs suscitant la motivation des élèves à apprendre, de leur communiquer des attentes élevées et de leur poser régulièrement des questions pour favoriser leur engagement et leur participation. Maximiser le temps d'apprentissage en augmentant le pourcentage de temps où les élèves sont activement engagés dans les activités d'apprentissage est aussi, selon eux, essentiel. Levin et Nolan (2000) suggèrent aussi de favoriser une compréhension en profondeur de la matière plutôt qu'une compréhension superficielle. Il s'agit d'un aspect non énoncé précédemment. À cela, ils ajoutent de planifier et d'organiser des activités dans le but de favoriser l'autonomie des élèves, le développement des capacités de réflexion et de résolution de problèmes.

Les auteurs présentés jusqu'à maintenant se sont principalement attardés à préciser les facteurs qui influencent les comportements centrés sur la tâche. Stuck et White (1992) ont pour leur part formulé des recommandations, à la lumière de nombreuses études effectuées sur le temps de classe. Ces recommandations constituent en quelque sorte une synthèse des éléments importants, devant être considérés afin de favoriser l'attention et les comportements centrés sur la tâche chez les élèves. Voyons donc de plus près les deux catégories de recommandations.

La première catégorie concerne les facteurs touchant l'ensemble de l'école. L'assiduité, les retards, l'utilisation de l'intercom, les visites de classes et les distractions extérieures sont les cinq facteurs relevés par Stuck et White (1992). Selon leurs recommandations, les mesures prises concernant ces facteurs doivent s'inscrire au sein d'une politique de l'école. Ainsi, des règles claires doivent être

établies afin que les élèves sachent exactement à quoi s'en tenir au point de vue de l'assiduité et des retards. Quant à l'utilisation de l'intercom, aux visites de classes et aux distractions extérieures, l'établissement de moyens concrets est suggéré, afin de minimiser le plus possible ces sources de distraction.

La deuxième catégorie concerne les facteurs qui sont sous le contrôle exclusif de chacun des enseignants dans leur classe. À cet effet, Stuck et White (1992) insistent sur l'importance de consacrer le maximum du temps alloué pour enseigner à de l'enseignement proprement dit. Les enseignants devraient donc, selon eux, enseigner 90% du temps. Pour ce faire, ils doivent commencer à enseigner le plus rapidement possible au début de la période. De plus, afin d'assurer une bonne attitude et une participation maximale des élèves, ils devraient établir des règles, des procédures et des routines dès le début de l'année et assurer leur maintien tout au long de l'année. Ils devraient aussi donner des consignes claires et précises, employer des techniques de questionnement adéquates et superviser en tout temps le comportement et le travail des élèves. En somme, les enseignants doivent être un modèle pour leurs élèves en étant en tout temps centré sur les tâches à accomplir.

2.3 L'enseignement de la musique et les facteurs d'influence des comportements centrés sur la tâche

Jusqu'à présent, des précisions ont été apportées concernant les composantes du temps de classe et les facteurs d'influence. Comme il a été mentionné, l'utilisation du temps joue un rôle primordial pour favoriser les comportements centrés sur la tâche. Par ailleurs, des moyens concrets peuvent être établis afin d'assurer un usage maximal du temps mis à la disposition des enseignants pour enseigner. Maintenant, regardons comment ces notions s'inscrivent dans un contexte bien précis : l'enseignement de la musique au secondaire. Pour ce faire, ce contexte particulier sera brièvement décrit, afin de bien situer par la suite les facteurs qui influencent le temps où les élèves sont attentifs et centrés sur la tâche en classe de musique.

Ensuite, la manière dont s'actualise l'utilisation du temps en classe de musique sera présentée.

2.3.1 Le contexte de l'enseignement de la musique au secondaire

Comme nous l'avons vu au cours du premier chapitre, l'enseignement de la musique constitue une facette importante du curriculum des écoles secondaires publiques (Kelly, 1997). En effet, la musique s'avère l'une des quatre disciplines auxquelles les élèves ont accès pour compléter leur formation artistique (ministère de l'Éducation, 2001). Dans les classes de musique, la majorité du temps consacré à l'enseignement est passé à apprendre à jouer d'un instrument (Blocher, Greenwood et Shellahauer, 1997). Ainsi, la musique d'ensemble est une composante fondamentale de l'enseignement de la musique au secondaire (Price, 1981 dans Goolsby, 1996). Miles (1992), souligne que les élèves du secondaire aux États-Unis, font en moyenne 42 représentations musicales chaque année (dans Goolsby, 1996). Conséquemment, les enseignants consacrent une grande partie de leur temps à préparer les élèves pour les concours ou les concerts. C'est lors des répétitions que les enseignants ont l'opportunité, par leur enseignement, d'engager les élèves dans l'apprentissage de la musique.

Les résultats de nombreuses observations des enseignants lors des répétitions suggèrent que ceux-ci font plusieurs actions, pendant les répétitions, qui influencent la relation maître élève (Blocher, Greenwood et Shallahauer, 1997). Les enseignants donnent des instructions, écoutent les élèves jouer, font des commentaires et s'occupent de plusieurs tâches extramusicales (gestion des instruments, des partitions, etc.). Des recherches axées sur les activités des enseignants pendant les répétitions indiquent que le temps passé sur l'interprétation est la principale activité (Watkins, 1993 ; Yarbrough et Price, 1989). Pendant les répétitions, les enseignants agissent de manière à développer les habiletés instrumentales des élèves (Blocher, Greenwood et Shellahauer, 1997).

Contrairement à la plupart des cours magistraux, pendant lesquels les élèves répondent la majorité du temps individuellement ou pas du tout lorsque l'enseignant transmet de la matière, l'enseignement de la musique d'ensemble implique nécessairement la réponse de tous les élèves pendant le processus d'apprentissage (Duke, Prickett et Jellison, 1998). La nature de l'enseignement de la musique implique une alternance continue entre les instructions de l'enseignant et l'application de ces instructions par les élèves. Cette alternance de l'action de l'enseignant et de celle des élèves a été étudiée grandement au cours de la dernière décennie (Goolsby, 1996 ; Hendel, 1993 ; Price et Yarbrough, 1981).

Les activités d'apprentissage en musique sont assez atypiques dans le sens où les élèves ont de fréquentes opportunités de démontrer leur niveau d'acquisition des connaissances d'un moment à l'autre. La nature du rythme d'enseignement de la musique inclut donc de nombreuses interactions entre l'enseignant et ses élèves (Duke, Prickett et Jellison, 1998).

2.3.2 Les facteurs qui influencent le temps où les élèves sont attentifs et centrés sur la tâche en classe de musique

De nombreuses recherches visant à découvrir les meilleures façons d'enseigner la musique ont permis d'identifier de multiples facettes affectant la qualité de l'enseignement. Ces recherches ont été influencées par l'expansion de celles effectuées sur l'efficacité des enseignants en général (Hendel, 1995). Grâce aux multiples observations faites au cours de ces recherches, il est maintenant possible de mieux comprendre les facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement de la musique et les comportements centrés sur la tâche. Plus précisément, les études sur le temps centré sur la tâche amorcées par Madsen en 1971 et poursuivies en collaboration avec Duke en 1993 ont permis d'établir que le temps centré sur la tâche est une composante très significative de l'apprentissage en classe de musique. Examinons donc plus en détail les facteurs qui influencent le temps où les élèves sont attentifs et centrés sur la tâche en classe de musique. Ces facteurs sont : la

magnitude et les séquences d'enseignement, l'intensité, la nature des activités, le rythme d'enseignement et la communication non verbale.

La magnitude et les séquences d'enseignement

D'abord, Yarbrough (1975) a synthétisé huit comportements distincts chez les enseignants en un seul indicateur « magnitude », pour décrire « l'habileté de l'enseignant de changer de comportement spontanément, au bon moment dans la répétition, selon chacune des catégories précisées » (p.144). Ces catégories sont les mouvements du corps, le volume, la hauteur et la vitesse de la voix, l'activité, le contact visuel, la gestuelle et les expressions faciales. Ainsi, tous ces éléments influencent la qualité de l'enseignement ainsi que l'attention des élèves.

Influencé par les trois étapes du modèle d'enseignement défini par Becker, Englemann et Thomas (1971), Yarbrough a poursuivi ses recherches sur un autre sujet portant cette fois sur les séquences d'enseignement (Yarbrough et Price, 1981). Ces séquences constituent des étapes franchies lors du processus d'enseignement. Elles incluent 1) les notions de l'enseignant, 2) l'application de ces notions par les élèves, 3) le renforcement de l'action des élèves par l'enseignant. La documentation sur l'enseignement de la musique confirme la présence de séquences dans l'enseignement (Price, 1983 ; Yarbrough et Price, 1981, 1989). Price et Rosenthal (1985), dans leur revue de la littérature, démontrent l'importance d'utiliser une séquence d'enseignement comprenant la présentation de notions, l'application de ces notions et le renforcement de l'enseignant.

Le renforcement, la troisième étape de cette séquence d'enseignement, a été examiné en relation avec la réussite, l'attention et l'attitude des élèves (Hendel, 1995). Madsen et Madsen (1975), ont démontré que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont renforcés dans leur travail. L'utilisation fréquente de commentaires positifs augmente l'attention des élèves (Forsythe, 1975), diminue les comportements inappropriés (Madsen et Alley, 1979) et influence positivement l'attitude des élèves envers la musique (Greer, Dorow, Wachhaus et White, 1973). Carpenter (1986) a

découvert que les enseignants utilisent plus souvent des commentaires désapprobateurs plutôt que des commentaires approuvateurs (dans Taebel, 1990).

Selon Yarbrough et Price (1981), l'attention des élèves en classe de musique et pendant les répétitions peut être reliée en partie au renforcement par l'enseignant. Par exemple, les comportements centrés sur la tâche sont plus fréquents lorsque l'enseignant fait des commentaires positifs (Forsythe, 1975 ; Kuhn, 1975). L'attention des élèves est significativement améliorée par les commentaires positifs de l'enseignant (Forsythe, 1975) le suivi des règles de classe (Kuhn, 1975) et l'attitude positive de l'enseignant au fil des répétitions (Murray, 1975).

Yarbrough et Price (1989), lors d'une recherche comparative entre les enseignants de chorale et ceux d'harmonie, ont découvert que les enseignants de chorale passent plus de temps à utiliser la séquence d'enseignement et ont un meilleur équilibre entre les commentaires approuvateurs et désapprobateurs. Les enseignants d'harmonie utilisent, quant à eux, un vocabulaire plus spécifique pour exprimer leurs commentaires approuvateurs ou désapprobateurs.

L'intensité

Pour décrire ce terme, Madsen et Geringer (1989) ont utilisé une variété de caractéristiques associées aux bons enseignants. Parmi ces caractéristiques il y avait la capacité d'être attentif à tout ce qui se passe dans la classe (Doyle, 1981) et celle de faire chevaucher les activités (Kounin, 1970), la compétence (Berliner, 1986, 1991), la magnitude¹ (Yarbrough, 1975), l'enthousiasme (Collins, 1978) et le charisme (Sims, 1986). Ces caractéristiques ont été formellement définies par Madsen et Geringer en 1989 comme « l'attitude globale utilisée pour décrire le contrôle soutenu de l'interaction élève/enseignant, mis en évidence par une présentation efficace et exacte du sujet, fait avec enthousiasme, en prenant soin d'enchaîner adéquatement les activités » (p. 90). Voilà ce qui constitue, selon

¹ Voir la page 32 pour la définition de ce terme.

Madsen et Geringer, (1989), une description adéquate de l'intensité dans l'enseignement.

Les chercheurs ont examiné l'intensité en identifiant certains comportements adoptés par les enseignants grâce à leur expérience (Cassidy, 1990, 1993). Par exemple, un bon sens du « timing » est caractérisé par une conscience des besoins et du potentiel des élèves ainsi que du nombre de sujets à aborder et de l'ordre dans lesquels ils doivent être présentés (Duke et Madsen, 1991 ; Madsen, 1990 ; Madsen et Geringer, 1989). La capacité de faire la bonne chose au bon moment est reliée à l'habileté de l'enseignant de maintenir l'attention des élèves en équilibrant l'intensité des activités (Cassidy, 1990).

Des années de recherches ont permis d'identifier des variables importantes qui semblent particulièrement reliées aux comportements centrés sur la tâche chez les élèves (Madsen et Duke, 1993). Nous avons vu jusqu'à maintenant que la magnitude de l'enseignant, les séquences d'enseignement et l'intensité dans l'enseignement jouaient un rôle non négligeable au point de vue de l'attention des élèves. Mais la nature des activités, le rythme d'enseignement et la communication non verbale semblent aussi jouer un rôle fondamental.

La nature des activités

L'attention des élèves en classe de musique semble être reliée à la nature des activités. En 1976, Thurman suggère que les arrêts fréquents lorsque les élèves jouent ont pour effet d'altérer leur attention (dans Price, 1983). Quelques années plus tard, en 1985, Spradling investigate cette hypothèse avec des enseignants du secondaire ; l'attention des élèves lors des moments d'arrêts diminuait. Entre temps, Forsythe (1977), dans son étude sur l'attention des élèves, avait observé que ces derniers étaient plus centrés sur la tâche pendant les activités qui requièrent une participation active. Madsen, Wolfe et Madsen (1975), avaient quant à eux découvert que les instructions verbales produisent peu de comportements centrés sur la tâche, alors que les activités qui requièrent une participation plus active

produisent le contraire. Madsen et Alley (1979), avaient, peu de temps auparavant, constaté que les élèves sont plus centrés sur la tâche dans les répétitions de musique d'ensemble que dans les cours de musique plus magistraux, et ce, malgré un ratio bas de commentaires positifs de l'enseignant dans les répétitions. Ces résultats suggéraient que les activités suscitant une participation active des élèves agissent comme renforçateur intrinsèque.

Un an après la version non publiée de l'étude de Spradling (1980), Yarbrough et Price (1981), ont découvert que l'attention des élèves pouvait être prédite par la quantité de temps où ils ne jouent pas de leur instrument et par le contact visuel de l'enseignant avec ses élèves. Price (1983) a par la suite étudié l'attention des élèves lors des répétitions de musique et a trouvé que l'attention des élèves était meilleure lorsque la majorité du temps était consacré à jouer. En plus, tous ont constaté (Forsythe, 1977 ; Madsen et Alley, 1979 ; Madsen, Wolfe et Madsen, 1975 ; Spradling, 1985 ; Yarbrough et Price, 1981) qu'accorder la majorité du temps aux activités reliées à l'interprétation diminue les comportements inappropriés dans la classe.

Price (1983) a en plus insisté sur l'importance de varier les techniques et les approches d'enseignement lors des répétitions de musique d'ensemble, pour assurer un maximum d'efficacité. En 1985, Yarbrough réitère à nouveau la contribution positive des activités reliées à l'interprétation en classe de musique pour favoriser les apprentissages en plus des comportements centrés sur la tâche.

Le rythme d'enseignement et la communication non verbale

Le rythme de présentation des notions et la fréquence des réponses des élèves ont aussi été étudiés, et ce, dans différents contextes (Brophy et Good, 1986 ; Darch et Gersten, 1985 ; Englert, 1984). Dans chacune des situations, un rythme rapide était associé à une meilleure attention des élèves ainsi qu'à un plus haut taux de réussite (Duke, Prickett et Jellison, 1998).

Curtis (1986, dans Taebel, 1990) a travaillé avec des enseignants d'harmonie au secondaire, alors que Grechesky (1985, dans Goolsby, 1996) et Watkins (1986, dans Dunn, 1997) ont travaillé avec des enseignants de chorale. Tous confirment l'importance de la communication non verbale, tel le contact visuel, pour favoriser une bonne gestion des comportements en classe de musique. Par ailleurs, d'autres chercheurs (Baxter et Stauffer, 1988 ; Humphrey, May et Nelson, 1992) ont découvert que la direction² est un outil de communication non verbale fort efficace pour transmettre des notions musicales en musique d'ensemble. Kelly (1997) ajoute que la direction contribue à garder les élèves engagés dans leur travail et favorise, par le fait même, leur réussite.

En somme, pour susciter des comportements centrés sur la tâche en classe de musique, l'enseignant doit être sensible aux séquences d'enseignement, à la fréquence et à la nature de ses commentaires, de même qu'à son rythme d'enseignement afin de maximiser le temps où les élèves jouent de leur instrument et de minimiser les temps d'arrêt. Il doit aussi savoir utiliser adéquatement les formes de communication non verbale (contact visuel et direction) (Yarbrough et Price, 1981 ; Taebel, 1990).

Comme nous venons de voir, la musique d'ensemble est une composante fondamentale de l'enseignement de la musique au secondaire (Price, 1981). Par ailleurs, un bon enseignant de musique d'ensemble a besoin de savoir orienter adéquatement les répétitions afin de favoriser en tout temps des comportements centrés sur la tâche chez ses élèves. Ainsi, une utilisation efficace du temps dans les répétitions est fondamentale pour assurer un enseignement de qualité en classe de musique. Voyons donc comment s'articule le temps en classe de musique.

² Il s'agit de l'ensemble des gestes que le chef d'orchestre fait pour indiquer aux musiciens comment jouer et quelle vitesse.

2.4 L'utilisation du temps en classe de musique

Les chercheurs qui ont étudié l'utilisation du temps de classe l'ont fait en observant différents environnements musicaux tels que les classes de musique au primaire (Forsythe, 1977 ; Moore, 1976 ; Moore, 1981 ; Wagner et Strul, 1979), les répétitions de musique d'ensemble au secondaire (Cadwell, 1980 ; Goolsby, 1996 ; Thurman, 1976 ; Witt, 1986 ; Yarbrough et Price, 1981) ou à l'université (Madsen et Geringer, 1983 ; Thurman, 1976) et les leçons privées (Kostka, 1984 ; Palmquist et Witt, 1985). Les élèves du préscolaire jusqu'à l'université ont servi de sujets d'étude. L'ensemble des recherches indiquent que les enseignants répartissent leur temps de classe en faisant d'une part des activités reliées à l'interprétation (ARI) et d'autre part, des activités non reliées à l'interprétation (ANRI). Il s'agit du modèle d'utilisation du temps en classe de musique le plus répandu. Comme les sous-composantes de ce modèle ont été principalement définies par Witt (1986), nous l'avons nommé le modèle de Witt.

Un autre chercheur, du nom de Goolsby, a proposé un modèle d'utilisation du temps comportant des différences fondamentales par rapport à celui de Witt. Les deux grandes catégories de son modèle sont les activités reliées à l'enseignement (ARE) et celles non reliées à l'enseignement (ANRE). Ce modèle sera donc nommé le modèle de Goolsby. Ainsi, nous allons dans la prochaine section, apporter des précisions sur ces deux modèles d'utilisation du temps en classe de musique.

2.4.1 Modèle d'utilisation du temps de Witt (1986)

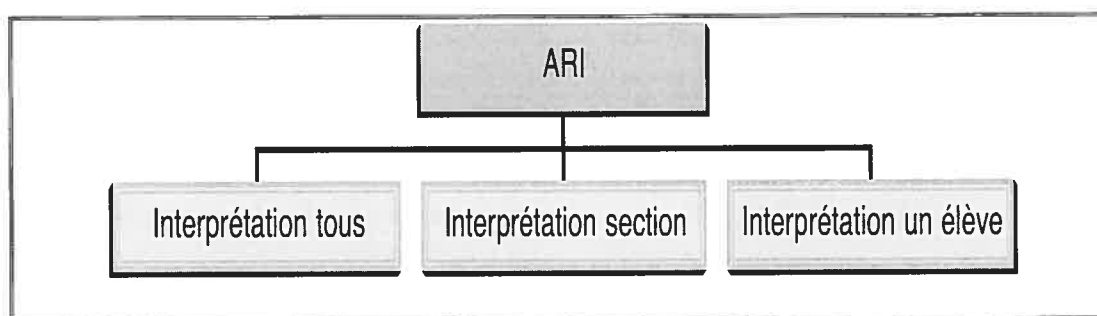
Afin d'apporter des précisions sur les deux grandes catégories de ce modèle – les ARI et les ANRI – les recherches ayant analysé l'utilisation du temps au secondaire ont été examinées.

Les activités reliées à l'interprétation (ARI)

Yarbrough et Price (1981) ont défini les ARI comme les moments où l'ensemble en entier ou une section de l'ensemble joue ou chante. Witt (1986) a quant à elle apporté un petit ajout à cette définition. Elle précise qu'il s'agit des moments où un élève, une section ou l'ensemble au complet joue (figure 1). Autrement dit, ce type d'activité suscite une participation active des élèves.

Figure 1

Organigramme illustrant les ARI.



Witt (1986), dans son étude sur l'utilisation du temps de classe, a comparé 48 ensembles instrumentaux équitablement divisés entre des orchestres symphoniques et des harmonies et aussi équitablement répartis entre le premier et le second cycle du secondaire. Ses observations lui ont permis de découvrir que 43,3% des activités étaient reliées à l'interprétation. Voilà qui diffèrait sensiblement des résultats de ses prédécesseurs (tableau I, p. 39). En effet, Thurman (1976), Caldwell (1980) ainsi que Yarbrough et Price (1981), grâce à leurs observations des groupes de musique d'ensemble (chorale, harmonie et orchestre à cordes), avaient obtenu des résultats variant entre 55,5% et 65%.

Cette différence dans les résultats peut s'expliquer par le fait que Thurman a fait ses observations non seulement au secondaire mais aussi à l'université. Cadwell (1980) ainsi que Yarbrough et Price (1981) ont fait quant à eux leurs observations seulement au 2^e cycle du secondaire. Ainsi, certains des élèves observés par Thurman (1976) étaient plus âgés ; ils possédaient par conséquent davantage de

connaissances et étaient plus enclins à être attentifs. Cela permet donc de consacrer plus de temps à l'interprétation plutôt qu'à des interventions pédagogiques ou disciplinaires.

Tableau I

Sommaire des études sur l'utilisation du temps au secondaire avant Witt (1986).

Études	% de temps accordé aux ARI	% de temps accordé aux ANRI	
		Activités d'enseignement	Activités de préparation
Thurman, 1976 (5 chorales universitaires et 5 chorales du 2 ^e cycle du sec.)	57,3	40	Non mentionné
Cadwell, 1980 (15 chorales du 2 ^e cycle du secondaire)	65	19	16
Yarbrough et Price, 1981 (2 chorales, 3 harmonies et 1 orchestre à cordes du 2 ^e cycle du secondaire)	55,5	44,6	

Mais puisque Cadwell (1980) a obtenu le plus haut pourcentage de temps accordé à l'interprétation, soit 65%, contrairement à 57,3% pour Thurman (1976) et 55,5% pour Yarbrough et Price (1981), en ayant fait ses observations uniquement au secondaire, l'âge des élèves n'est certes pas la seule variable pouvant expliquer cette différence avec les résultats de Witt (1986). En effet, un autre élément probablement plus significatif entre en ligne de compte. Il s'agit du type d'ensemble observé. Thurman (1976) et Cadwell (1980) ont observé exclusivement des chorales alors que Yarbrough et Price (1981) ont observé des chorales, des harmonies et des orchestres à cordes. Il est sans doute plus facile d'accorder davantage de temps à l'interprétation en chorale puisque il y a moins de temps nécessaire à la préparation et au rangement. Chanter ne nécessite pas l'assemblage ni le rangement d'un instrument.

Les activités non reliées à l'interprétation (ANRI)

La deuxième catégorie d'activités, celles qui ne sont pas reliées à l'interprétation, est définie par Yarbrough et Price (1981) comme les moments où l'enseignant donne des consignes, fait des commentaires (renforcement positif ou négatif) ou comme tout moment où les élèves ne jouent pas. Puisque cette grande catégorie renferme des sous-catégories, Witt (1986) a décidé de bien les définir et de calculer le temps accordé à chacune d'elles. Cette démarche va dans le même sens que Cadwell (1980), qui a aussi bien calculé le temps de chaque activité, mais se distingue de Thurman (1976) et de Yarbrough et Price (1981) qui n'ont pas subdivisé les ANRI.

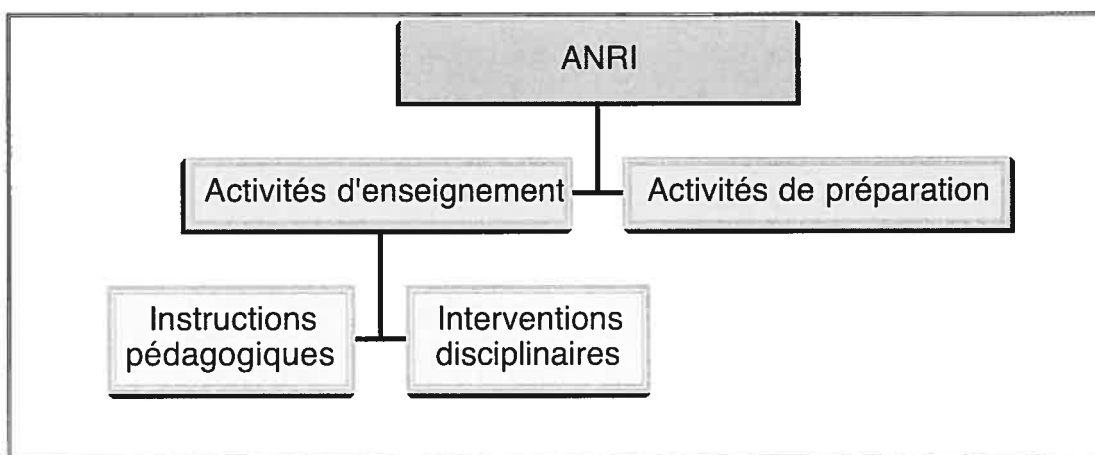
Witt (1986) a donc classifié les ANRI en deux sous-catégories bien distinctes : les moments d'enseignement et les moments de préparation (figure 2, p. 41). Les moments d'enseignement constituent le temps pris par l'enseignant pour donner des instructions sur la manière d'interpréter les pièces ou pour faire des interventions disciplinaires auprès des élèves. Les moments de préparation incluent quant à eux l'accord des instruments, les messages n'ayant pas de liens avec la musique, l'organisation des partitions (distribuer ou ramasser des partitions) et d'autres activités telles que prendre les présences, placer les chaises et les lutrins, recueillir de l'argent pour les participations aux festivals, etc.

À cet effet, Witt (1986) a découvert que 17,8% du temps de classe était consacré à se préparer, alors que 38,9% était consacré à l'enseignement. Ses résultats diffèrent de ceux de Cadwell (1980) qui a obtenu 16% pour les activités de préparation et 19% pour celles d'enseignement. Comme mentionné précédemment, il nous apparaît tout à fait normal que le temps consacré à la préparation soit davantage élevé chez Witt (1986), car elle a observé des harmonies et des orchestres à cordes, alors que Cadwell (1980) a observé exclusivement des chorales. Rappelons que l'assemblage et l'accord d'un instrument sont nécessaires chez les harmonies et orchestres à cordes et non chez les chorales.

Concernant la grande différence quant au temps consacré à l'enseignement, elle peut s'expliquer par le fait que les harmonies et les orchestres à cordes comportent beaucoup d'instruments différents et donc davantage de parties instrumentales différentes. Ainsi, coordonner toutes ces parties, nécessite plus d'interventions pédagogiques qu'avec une chorale où il y a au plus quatre parties différentes.

Figure 2

Organigramme illustrant les ANRI.



2.4.2 Modèle d'utilisation du temps de Goolsby (1996)

Maintenant que nous connaissons mieux le modèle d'utilisation du temps adopté par la majorité des chercheurs recensés et principalement développé par Witt (1986), examinons un modèle se distinguant de ces derniers : celui de Goolsby (1996). Les deux grandes catégories de ce modèle sont les activités reliées à l'enseignement (ARE) et celles non reliées à l'enseignement (ANRE).

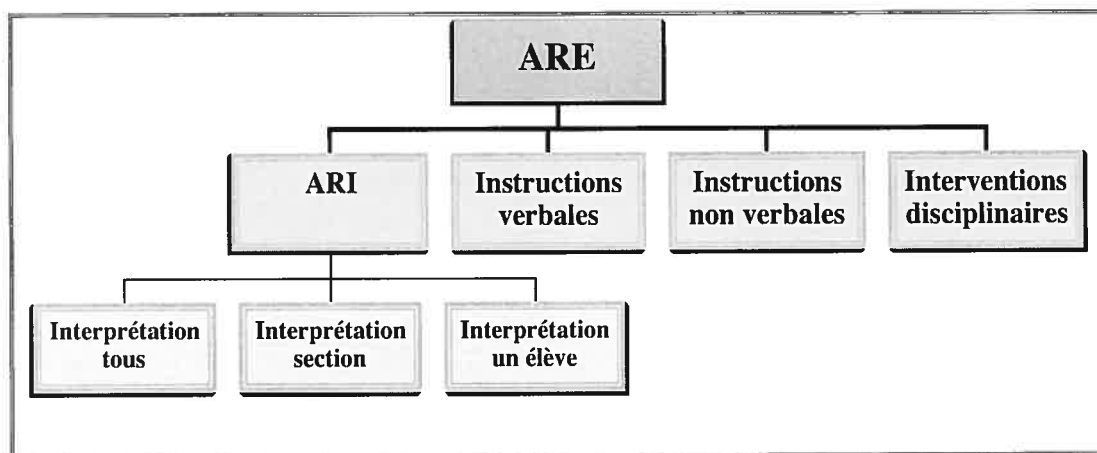
Les activités reliées à l'enseignement (ARE)

Les ARE comprennent entre autres les ARI. Tout comme Witt (1986), Goolsby (1996) définit les ARI comme les moments où un élève, une section ou l'ensemble au complet joue. Par contre, Goolsby (1996) a ajouté quelques éléments à la définition proposée par Witt (1986). Pour lui, les ARI doivent aussi inclure les

exercices de respiration, le fredonnement (humming), les exercices où les élèves frappent ou disent des rythmes ou encore les moments où ils comptent les temps. Les ARE incluent aussi les instructions verbales (clarification de notions musicales, questions, conversation où les élèves et l'enseignant interagissent, directives), les instructions non verbales (démonstration), les interventions disciplinaires (figure 3). Tous ces éléments correspondent aux activités d'enseignement classées au sein des ANRI dans le modèle précédent.

Figure 3

Organigramme illustrant les ARE.



Ainsi, Goolsby (1996), dans son étude comparative sur l'utilisation du temps en classe de musique, a procédé à l'observation des répétitions de 30 enseignants de musique instrumentale (harmonie, groupe de jazz et groupe de parade). Son étude visait à comparer en temps réel, l'utilisation du temps de répétitions de musique instrumentale entre a) des enseignants d'expérience (minimum de 8 années d'enseignement), b) des enseignants novices (1^{ère} ou 2^e année d'enseignement), c) des stagiaires (en fin de stage). Il a ainsi découvert que les enseignants d'expérience consacrent davantage de temps aux ARI que les autres enseignants. En effet, ils y consacrent 51,2% alors que les enseignants novices se situent à 35,1% et les stagiaires à 35,5%.

Selon les données recueillies par Goolsby (1996), ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'ayant moins d'expérience dans la transmission de leurs connaissances et dans la gestion des comportements, les stagiaires et les enseignants novices consacrent significativement plus de temps aux instructions verbales et non verbales et à la discipline que les enseignants d'expérience. Par conséquent, il leur reste moins de temps pour les ARI. Les résultats obtenus par Goolsby (1996) confirment bien cette explication puisque les enseignants d'expérience consacrent 30,4% à ces trois activités, alors que les stagiaires et les enseignants novices en consacrent en moyenne 38,6%.

Quelques études non publiées, relevées par Goolsby (1996), ont consacré leur attention sur un seul des aspects du temps de classe, soit le temps de verbalisation de l'enseignant : celle de Sherrill (1986), celle de Pontious (1982), celle de Ellsworth (1985) et celle de Grechesky (1985). Le temps de verbalisation inclut les instructions pédagogiques et les interventions disciplinaires.

Pontious (1982) a filmé cinq enseignants qui avaient reçu trois mentions supérieures lors des festivals. Après avoir analysé leurs instructions verbales pendant 30 minutes au cours de deux répétitions (excluant le réchauffement et les messages), il a découvert que 58% des instructions verbales étaient consacrées à donner des indications au point de vue de l'interprétation. Quant à Sherrill (1986), elle a comparé des enseignants du premier et du deuxième cycle. Pour ce faire, elle a filmé quatre enseignants de chaque cycle et a analysé 20 minutes de chacun des enregistrements. Elle a ainsi découvert que les enseignants passent entre 30% et 56% de leur répétition en instructions verbales, constituant une moyenne de 44 % (dans Goolsby, 1996).

Concernant Ellsworth (1985) et Grechesky (1985), ils ont comparé les comportements d'enseignants de musique efficaces et moins efficaces. Ellsworth (1985), a observé 13 enseignants d'orchestres symphoniques, et Grechesky (1985) a observé des enseignants d'harmonies (dans Goolsby, 1996). Les chercheurs ont

analysé cinq minutes d'enregistrement audio fourni par des enseignants volontaires de même que 19 à 22 minutes d'enregistrement vidéo fait pendant les répétitions. Ils voulaient examiner s'il y avait une différence entre les comportements des enseignants efficaces et ceux moins efficaces au point de vue musical, les plus efficaces étant ceux qui font jouer davantage leurs élèves. Ellsworth (1985) n'a découvert aucune différence significative entre les comportements des enseignants efficaces et ceux moins efficaces³. Grechesky (1985) a quant à lui découvert une relation fort significative entre une grande quantité de consignes verbales et les enseignants moins efficaces.

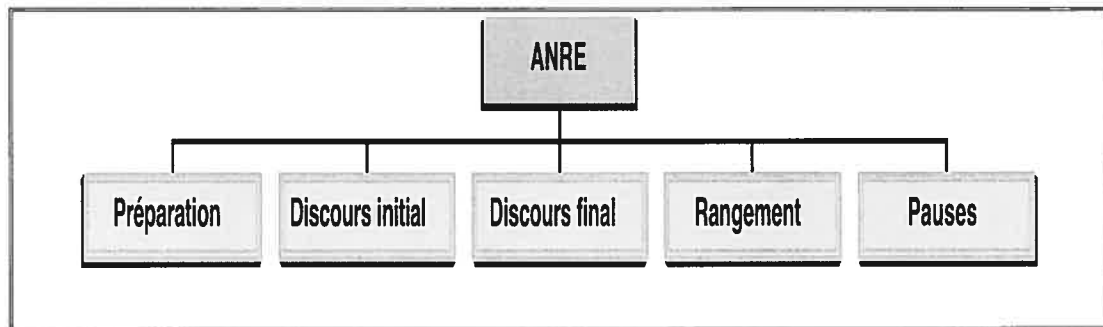
En musique, plus un enseignant consacre de temps aux consignes verbales, moins il reste de temps pour les ARI. Comme il a été mentionné précédemment, les ARI suscitent une meilleure attention des élèves puisque ces derniers sont davantage actifs dans le cours. Ainsi, plus les élèves passent de temps à jouer de leur instrument, plus ils sont attentifs et plus ils ont de chance d'apprendre, donc de réussir. En contrepartie, il s'avère tout à fait logique qu'un enseignant consacrant beaucoup de temps aux consignes verbales soit moins efficace au point de vue musical.

Les activités non reliées à l'enseignement (ANRE)

Les ANRE incluent les activités de préparation, le discours initial et final de l'enseignant, le rangement et les pauses (figure 4, p. 45). Le temps de préparation correspond au temps compris entre le début de la période et le début de la répétition. Les activités de préparation constituaient une catégorie à part entière dans l'autre modèle, alors qu'elles sont cette fois une sous-catégorie des ANRE.

³ Cette étude n'a pas été publiée et Goolsby (1996) ne mentionne rien de plus au sujet des résultats de Ellsworth (1985).

Figure 4

Organigramme illustrant les ANRE.

Le discours initial constitue le moment où l'enseignant fait des messages en lien ou non avec le contenu du cours. Il donne à la fin de ce discours, le signal de commencement de la répétition. Le discours final est quant à lui associé aux commentaires transmis à la fin de la répétition. Le rangement correspond au moment entre la fin de la répétition et la fin de la période. En plus de ces quatre éléments, Goolsby (1996) a aussi calculé le temps accordé aux pauses. Elles sont habituellement d'une durée d'environ une minute et sont introduites lors des changements de pièce musicale, pour permettre aux élèves de se détendre un peu et de socialiser entre eux. Ils utilisent ces moments pour compléter les présences, pour donner un petit conseil d'interprétation à un élève ou pour aider un élève à résoudre un petit problème technique. La composante relative à la longueur et au nombre de pauses accordées par les enseignants expérimentés n'avait jamais été soulevée avant Goolsby (1996). Pourtant cette variable semble contribuer à une diminution des comportements déviants pendant les moments de répétition.

Les résultats de Goolsby (1996) indiquent que les enseignants expérimentés se distinguent des novices à plusieurs égards. D'abord, ils consacrent beaucoup moins de temps aux ANRE que les autres enseignants. En effet, ils accordent en moyenne seulement 19,4% de leur temps à cette catégorie d'activité, alors que les novices en accordent en moyenne 27,9%.

L'autre particularité distinguant les enseignants expérimentés des autres porte sur les pauses qu'ils accordent. Goolsby (1996) a découvert que les enseignants d'expérience accordaient davantage de pauses aux élèves que les novices. Ainsi, après avoir discuté avec des enseignants expérimentés, il révèle que ces derniers considèrent fort important d'accorder des moments de répit aux élèves et ce plusieurs fois au cours de la période. Plusieurs de ces enseignants ont indiqué qu'ils trouvent non raisonnable d'espérer ou d'exiger que les élèves demeurent attentifs pendant 50 minutes. Ils préfèrent donc accorder des moments de relâchement aux élèves plutôt que de risquer d'avoir à faire de multiples interventions disciplinaires pendant la répétition.

Par ailleurs, les enseignants d'expérience se distinguent aussi par le fait qu'ils commencent rapidement leur cours après le son de la cloche et passent peu de temps à faire des messages en début de période. De plus, ils consacrent environ un cinquième de leur période en réchauffement. Ainsi, la majorité de leur temps de répétition est répartie presque équitablement entre deux pièces musicales et se termine habituellement par l'interprétation d'une pièce en totalité. En somme, peu de temps est passé à arrêter le groupe pour donner des instructions verbales.

Goolsby (1996) n'a pas cherché à faire de lien entre l'utilisation du temps et le comportement des élèves, mais selon les études que nous avons présentées précédemment, les élèves des enseignants d'expérience, qui consacrent moins de temps aux instructions verbales et plus aux ARI, devraient normalement être plus attentifs que ceux des enseignants novices ou des stagiaires. Étant plus attentifs, les élèves des enseignants d'expérience seraient donc enclins à réussir davantage que ceux des enseignants novices et stagiaires.

2.4.3 La relation entre l'utilisation du temps et le comportement des élèves

Parmi les études présentées, celle de Witt (1986) et celle de Yarbrough et Price (1981) semblent particulièrement importantes, du fait qu'elles donnent non

seulement des indications sur la manière dont le temps est utilisé par les enseignants, mais aussi sur les effets de cette utilisation sur l'attention des élèves. Yarbrough et Price (1981) ont découvert qu'il y avait une moyenne de 12,7% d'élèves ayant des comportements non centrés sur la tâche (CNCT) pendant les ARI, tandis que cette moyenne s'élevait 29,6% pendant les ANRI. Witt (1986) a pour sa part obtenu 3,4% d'élèves ayant des CNCT pendant les ARI et 17,8% pendant les ANRI. Ses résultats sont inférieurs à ceux de Yarbrough et Price (1981), mais ils étaient différents lorsqu'elle séparait ceux des harmonies de ceux des orchestres à cordes. En effet, la moyenne des élèves ayant des CNCT chez les orchestres à cordes était similaire à celle de Yarbrough et Price (1981), alors que celle des harmonies était très inférieure. Ainsi, les résultats des harmonies, étant plus petits, ont fait baisser significativement la moyenne globale des élèves ayant des CNCT.

Selon Witt (1986), ces différences entre les deux ensembles s'expliquent par le degré de structure. Chez les harmonies, les règles et procédures étaient clairement établies et les enseignants assuraient leur maintien. Par contre, chez les orchestres à cordes, l'environnement d'apprentissage était beaucoup moins structuré et les cours étaient très informels. Les classes d'orchestre à cordes comptant moins d'élèves ($m=18,5$) que les classes d'harmonie ($m=53,5$), les enseignants considéraient peut-être la clarification des comportements à adopter pendant le cours comme moins importante.

Quoi qu'il en soit, les résultats de Yarbrough et Price (1981) de même que ceux de Witt (1986) indiquent que le type d'activités semble avoir une influence directe sur les comportements centrés sur la tâche (CCT). Autrement dit, parmi les nombreux éléments ayant une influence sur les CCT en classe de musique, l'utilisation du temps semble jouer un rôle déterminant.

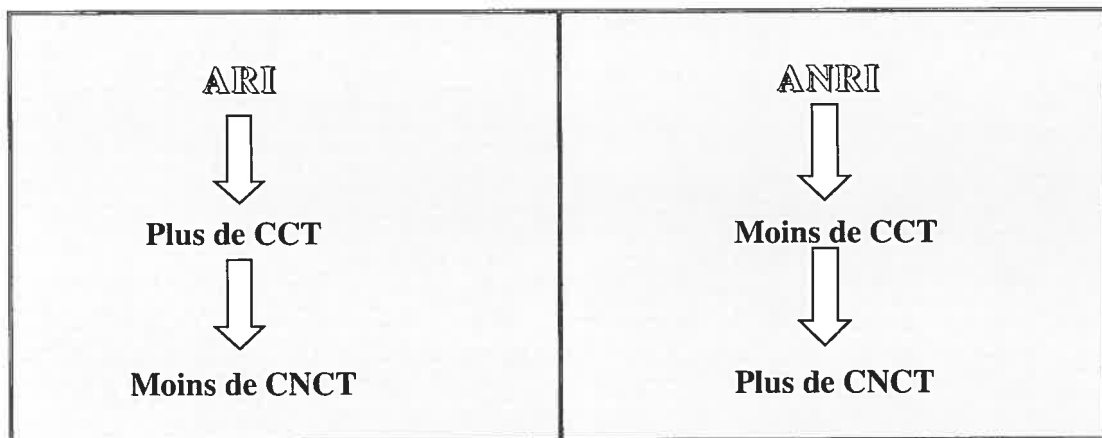
Il apparaît donc clair, à la lumière des études effectuées jusqu'à présent sur l'utilisation du temps de classe en musique, que plus les élèves sont actifs plus ils adoptent des CCT (Sink, 2002). Ainsi, les ARI, puisqu'elles suscitent une

participation plus active des élèves, conduisent à un plus haut pourcentage de CCT que les ANRI (Sink, 2002). En contrepartie, une grande proportion de comportements déviants survient lorsque les élèves sont impliqués dans des activités de préparation ou lors de moments d'enseignement caractérisés par de nombreuses instructions verbales (Sink, 2002). La figure 5 résume bien la relation entre les comportements des élèves et le type d'activité.

Ces données sur l'utilisation du temps de classe en musique constituent des indicateurs fort utiles pour tout enseignant de musique instrumentale désirant améliorer la qualité de son enseignement, et surtout, maximiser le temps mis à sa disposition.

Figure 5

Relation entre le comportement des élèves et le type d'activité.



2.4.3 Synthèse sur l'utilisation du temps

Yarbrough et Price (1981) ainsi que Witt (1986) ont clairement énoncé le fait qu'il y avait une relation entre le type d'activité (ARI ou ANRI) et le comportement des élèves. Cependant, Witt (1986), même si elle a ajouté des sous-catégories aux ARI et aux ANRI et analysé le temps consacré à certaines d'entre elles (préparation) n'a pas cherché à connaître la relation entre le comportement des élèves et chacune des activités placées en sous-catégorie.

En effet, l'analyse des recherches présentées a permis de constater que les chercheurs calculent seulement le pourcentage d'élèves ayant des CNCT pour chacune des deux grandes catégories d'activité, celles reliées à l'interprétation et celles non reliées à l'interprétation, lorsqu'ils examinaient la relation entre les activités et les comportements non centrés sur la tâche (CNCT). Ainsi, Witt (1986) et Cadwell (1980), mentionnent bien qu'au sein des ANRI, il y a les activités de préparation et les activités d'enseignement, mais ils ne précisent pas le pourcentage d'élèves ayant des CNCT pour chacune d'elles. À cet effet, il nous apparaîtrait fort intéressant d'inclure cette subdivision dans les calculs afin d'obtenir un portrait plus précis de la relation entre chaque activité et les élèves ayant des CNCT.

De plus, les recherches antérieures ont toujours conclu que beaucoup de temps consacré aux ARI, puisqu'elles suscitent une participation plus active des élèves, entraînait moins de CNCT dans la classe. Par contre, les ARI, comme il a été mentionné auparavant, sollicitent parfois l'ensemble du groupe, parfois une section ou un seul élève (Witt, 1986 ; Goolsby 1996). Ainsi, lorsqu'on fait appel à une section ou à un seul élève, il y a nécessairement beaucoup d'autres élèves qui ne sont pas en action. Il est donc probable que le pourcentage de CNCT varie à l'intérieur même de ce type d'activité. Vérifier si les CNCT varient selon que l'activité d'interprétation suscite la participation de tous, d'une section ou d'un élève s'avère donc un autre élément fort intéressant à analyser.

Par ailleurs, Goolsby (1996), dans son étude comparative sur l'utilisation du temps de classe, a créé beaucoup plus de subdivisions du temps que Witt (1986), et a analysé le temps consacré à chacune d'elles, alors que Witt (1986) a analysé le temps de seulement trois activités : les ARI, les ANRI et les activités de préparation (sous-catégorie des ANRI). Cependant, Goolsby (1996) ne s'est pas intéressé à la relation entre le comportement des élèves et l'utilisation du temps comme l'a fait Witt (1986). Il a néanmoins soulevé une hypothèse entre le comportement des élèves et le temps que les enseignants accordent aux pauses. En effet, il avait remarqué que les enseignants novices accordaient très peu de pauses à l'intérieur de

leur répétition, alors que les enseignants expérimentés en accordaient beaucoup. Suite à cette observation, Goolsby (1996) a soulevé l'hypothèse qu'il y aurait une relation négative entre les pauses et le nombre d'interventions disciplinaires faites auprès des élèves. Autrement dit, les élèves auraient tendance à adopter davantage de comportements non centrés sur la tâche lorsqu'ils ont peu ou pas de pauses à l'intérieur d'une répétition. Cette éventuelle relation entre les pauses et les CNCT lors des autres activités s'avère tout à fait pertinente à observer, d'autant plus qu'elle n'a pas été examinée auparavant dans les écrits recensés.

2.5 Objectifs spécifiques de recherche

Étant donné que l'ensemble des études recensées sur l'utilisation du temps de classe sont peu récentes, il apparaît fort pertinent de vérifier si des observations faites aujourd'hui permettraient d'obtenir des résultats similaires. Ainsi, à la lumière de la synthèse effectuée précédemment et dans le but de pouvoir obtenir une meilleure compréhension de la question sur l'utilisation du temps en classe de musique, il apparaît opportun de proposer un nouveau modèle d'utilisation du temps en classe de musique. Pour ce faire, un modèle basé principalement sur celui de Witt (1986), tout en intégrant des éléments de celui de Goolsby (1996) sera présenté. Puisque les ARI et les ANRI s'avèrent les deux grandes catégories les plus couramment employées dans les recherches en éducation de la musique, elles seront conservées comme base au modèle de la présente étude. Ainsi, les ARI seront, comme chez Witt (1986) et Goolsby (1996), composées des activités d'interprétation tous, d'interprétation section et d'interprétation à un élève. Cependant, un élément supplémentaire sera ajouté: les pratiques libres. Il s'agit d'un moment que l'enseignant accorde aux élèves pour pratiquer des passages musicaux de leur choix. Les pratiques libres constituent des activités d'interprétation qui ne se déroulent pas sous la direction de l'enseignant⁴.

⁴ La décision d'ajouter cette sous-catégorie a été prise suite aux observations faites en classe, puisqu'il s'agissait d'une activité employée par plusieurs des enseignants participants.

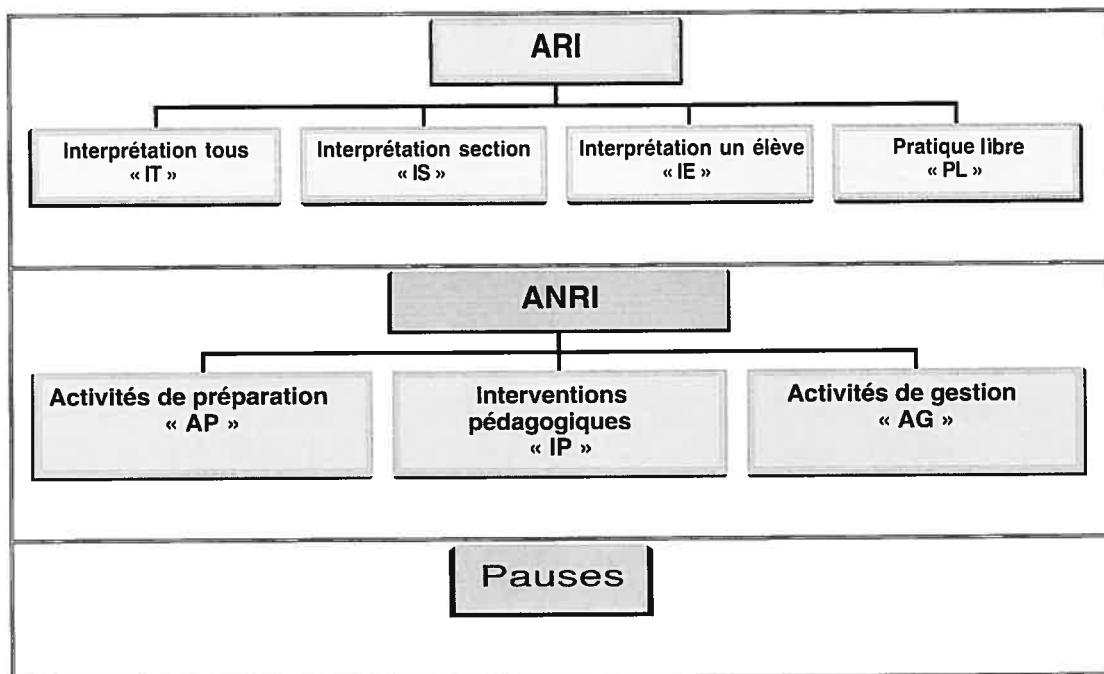
Concernant les ANRI, le modèle de Witt (1986) a servi d'inspiration, mais quelques modifications ont tout de même été apportées au point de vue de la terminologie et des définitions reliées à chaque sous-catégorie. Ainsi, les ANRI sont composées des activités de préparation (assemblage, accord et entretien des instruments), des interventions pédagogiques (clarification des notions musicales, questions sur ces notions, et démonstrations) - ce que Witt nomme les instructions pédagogiques et Goolsby (1996) nomme les instructions verbales et non verbales - et les activités de gestion (interventions disciplinaires, prise de présences, distribution de partitions, transmission d'informations). Les activités de gestion sont en quelque sorte un amalgame des interventions disciplinaires, de Witt (1986) et Goolsby (1996), et de certains éléments que Witt (1986) inclut dans les activités de préparation (prise de présences, distribution de partitions, transmission d'informations).

En plus des ARI et des ANRI, une autre catégorie sera ajoutée: les pauses. Contrairement à Goolsby (1996), elles ne seront pas incluses au sein d'une catégorie d'activité, car il s'agit d'une absence d'activité. Voilà pourquoi les pauses constitueront une catégorie à part entière, au même titre que les ARI et les ANRI. Le tableau suivant illustre clairement le modèle d'utilisation du temps en classe de musique élaboré pour la présente étude (figure 6, p. 52).

Finalement, en plus d'analyser la relation entre chaque activité et le comportement des élèves, des précisions qualitatives sur les CNCT seront apportées en les subdivisant en deux catégories : les CNCT perturbateurs (CNCT-P) et les CNCT non perturbateurs (CNCT-NP) (Archambault et Chouinard, 2003). Sachant que les CNCT-P troublent davantage l'ordre dans la classe, il apparaît intéressant de cerner au sein de quelles activités ils se retrouvent le plus. En effet, cela permettrait d'une part de dresser un portrait plus exhaustif du lien entre les CNCT et les diverses activités utilisées en classe de musique et d'autre part, d'établir une échelle de priorité favorisant des interventions plus ciblées auprès des CNCT-P.

Figure 6

Organigrammes illustrant le modèle d'utilisation du temps en classe de musique dans la présente étude.



Ainsi, dans le cadre de la présente étude, des observations de répétitions de musique d'ensemble ayant lieu pendant les cours de musique du premier cycle du secondaire ont été effectuées afin d'explorer les différences éventuelles entre les enseignants de musique dans l'utilisation du temps et d'apporter des précisions à la relation entre l'utilisation du temps de classe et la centration des élèves sur la tâche. Plus précisément, les objectifs suivants ont été poursuivis :

- 1) analyser la répartition du temps en classe de musique afin d'identifier le temps accordé à chaque type d'activité (interprétation, pratique libre, activités de préparation, interventions pédagogiques, activités de gestion et pauses) ;
- 2) vérifier si la proportion des CNCT varie selon le type d'activité ;

- 3) vérifier s'il y a des différences quant à la nature des comportements émis par les élèves (perturbateurs ou non perturbateurs) selon le type d'activité ;
 - 4) examiner si le temps accordé aux pauses varie selon l'expérience de l'enseignant ;
 - 5) explorer s'il existe des différences entre les enseignants quant au pourcentage de CNCT (P, NP et T) selon leur expérience, leur sexe et le temps accordé aux pauses.
-

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Au cours de ce chapitre, seront exposés, dans un premier temps, les participants de la recherche, la méthode de collecte et de codification des données de même que le procédé d'analyse de celles-ci. Suivront quelques précisions au point de vue éthique. Pour atteindre les objectifs de recherche de la présente étude, des observations ont été réalisées en classe de musique. Cela a permis de procéder par la suite à l'analyse des vidéos afin de classifier les types d'activités et d'identifier les types de comportements des élèves. Puis, les résultats obtenus ont donné lieu à des analyses statistiques descriptives et corrélationnelles.

3.1 Les participants

Tout d'abord, il est important de mentionner qu'il y a deux catégories de participants : des élèves et des enseignants. Des précisions seront apportées sur chacun d'eux dans la section suivante.

Les élèves

Les élèves participants proviennent de cinq écoles francophones de la région de la Rive-sud. La langue d'enseignement est donc le français. Concernant les écoles, trois d'entre elles se situent dans des milieux plutôt défavorisés, alors que les deux autres se situent plutôt dans celui de la classe moyenne. La majorité des élèves observés sont de souche québécoise et proviennent du premier cycle du secondaire. Afin de ne pas déranger davantage les enseignants participants dans leur classe, aucune donnée personnelle (âge, origine socio-culturelle, etc.) n'a été recueillie sur les élèves. D'ailleurs, ces informations n'étaient guère nécessaires pour l'atteinte des objectifs de recherche.

Les groupes d'élèves

Les groupes se subdivisent en trois catégories : les groupes ordinaires, ceux de musique-étude et ceux de PEI (programme d'étude international) (tableau II, p. 57). Les groupes ordinaires ne comportent aucune particularité. Ceux de musique-étude

sont composés d'élèves doués pour la musique et ayant aussi de bons résultats scolaires.

Les groupes de PEI se situent dans une école internationale non sélective. Le terme non sélectif signifie que l'école accepte tous les élèves sans faire de sélection à partir de leur dossier scolaire. Les groupes qui y sont formés sont donc considérés comme ordinaires. Par contre, les élèves, puisqu'il s'agit d'une école internationale, assistent à des cours répondant aux normes du programme international. Voilà qui est peu commun comme formule puisque, habituellement, dans les écoles ayant un programme international, les groupes sont formés grâce à une sélection minutieuse des candidats selon leur dossier scolaire. L'école constitue donc ses groupes avec les élèves ayant obtenu les meilleures notes lors d'un examen d'admission. Ces élèves doivent aussi avoir un excellent bulletin de 6^e année tant au point de vue des résultats qu'au point de vue comportemental.

Les groupes observés sont mixtes et comprennent entre 16 et 36 élèves par classe. Cela représente en moyenne 22,7 élèves par classe avec un écart-type de 5,04. Concernant les groupes de première secondaire, de musique-étude et de l'école internationale non sélective, ils reçoivent des cours de musique depuis le début de l'année scolaire. Quant aux autres groupes, les groupes ordinaires, ils ont commencé leur cours de musique seulement depuis la troisième étape (première semaine de février), puisque ceux-ci doivent faire un semestre en arts plastiques et puis un en musique.

Pour ce qui est des groupes de deuxième secondaire, ils ont quant à eux commencé leur cours de musique dès le début de l'année scolaire. Hormis les groupes de musique-étude, les élèves de première secondaire suivent obligatoirement des cours de musique, tandis que tous les élèves de deuxième secondaire ont volontairement choisi cette option. Les groupes du projet musique-étude ont huit cours de musique sur un cycle de neuf jours, alors que les sept autres en ont deux fois moins, soit quatre sur un cycle de neuf jours. Tous les cours sont d'une durée de 75 minutes.

Globalement, six classes de première secondaire, dont une de musique-étude et deux de l'école internationale non sélective, ainsi que quatre classes de deuxième secondaire, dont une provient du programme de musique étude, ont été observées.

Tableau II
Portrait des groupes par enseignant.

Enseignant	Nombre d'élèves	Niveau	Type de classe
1	36	1 ^{ère} secondaire	Musique-Étude
2	26	2 ^e secondaire	Ordinaire
3	27	2 ^e secondaire	Musique-Étude
4	23	1 ^{ère} secondaire	Musique-Étude
5	27	1 ^{ère} secondaire	PEI
6	23	2 ^e secondaire	Ordinaire
7	25	1 ^{ère} secondaire	Ordinaire
8	22	1 ^{ère} secondaire	Ordinaire
9	16	1 ^{ère} secondaire	Ordinaire
10	24	2 ^e secondaire	Ordinaire

Les enseignants

Dix enseignants (6 hommes et 4 femmes), âgés entre 33 et 55 ans ont accepté de participer à cette recherche. Ils ont entre 3 et 31 années d'expérience. La majorité d'entre eux possède soit un certificat en enseignement jumelé à un autre baccalauréat ou seulement un baccalauréat en enseignement de la musique (tableau III, p. 58). Tous enseignent la musique d'ensemble ; les cours se déroulent donc sous forme de répétitions. L'un deux enseigne l'orchestre à cordes (#1), alors que les neuf autres enseignent l'harmonie (ensemble constitué d'instruments à vent et percussions). Trois des enseignants s'inscrivent dans le projet de musique-étude, un dans un programme international non sélectif et les autres enseignent à des groupes ordinaires (tableau II).

Tableau III
Portrait des enseignants participants

Enseignant	Sexe	Âge	Années d'expérience	Formation
1	M	55	31	Bacc. en histoire et langues musicales et certificat en enseignement de la musique
2	M	54	31	Maîtrise en éducation et Bacc. général en musique
3	F	46	25	Bacc. en interprétation et certificat en enseignement de la musique
4	F	33	4	Bacc. en enseignement de la musique
5	M	41	12	Bacc. général en musique et certificat en enseignement de la musique
6	M	48	25	Bacc. en adaptation scolaire et Bacc. en enseignement de la musique
7	F	42	8	Maîtrise en interprétation et certificat en enseignement de la musique
8	F	42	11	Bacc. général en musique et certificat en enseignement de la musique
9	M	50	5	Bacc. en enseignement de la musique
10	M	31	3	Bacc. et DES en interprétation jazz

3.2 La collecte de données

Étant donné que la collecte de données s'est faite par des vidéos en classe, elle a dû s'échelonner sur une période de dix semaines. Les données ont été recueillies à partir de 10 observations réalisées en classe de musique ; soit une pour chacun des enseignants.

Les classes ont été observées pendant les périodes régulières de répétition ayant lieu durant les cours. Les enseignants ont été avertis que la recherche avait pour but

l'étude de l'utilisation du temps de classe et l'effet de cette utilisation sur l'attention des élèves. Aucun changement concernant leur environnement de travail et leurs procédures ne leur a été demandé. Autrement dit, ils devaient diriger leur répétition comme à l'habitude. Par contre, les périodes d'évaluation devaient être exclues de ces moments d'observation, de même que les périodes où sont présents des stagiaires ou de même que celles où l'enseignement se fait en « team-teaching ».

Deux caméras vidéos stationnaires ont été utilisées afin d'enregistrer chacun des cours. Elles ont été positionnées de manière complémentaire, c'est-à-dire que l'une permettait de filmer la grande majorité des élèves, alors que l'autre caméra assurait la visibilité de ceux qui n'entraient pas dans le champ de la première. Quant à l'enseignant, dépendamment de l'environnement physique de la classe, il était filmé par l'une ou l'autre des caméras. Généralement, l'appareil était situé dans le coin supérieur droit de la classe et l'autre dans le coin inférieur gauche.

L'équipement audiovisuel comprenait une caméra vidéo numérique de marque Sony 700X avec un zoom optique 25X – modèle DCR-TRV 340 – et une autre de marque Samsung 500X avec un zoom optique 22X – modèle SCD 71.

Après chaque journée d'observation, le contenu de chacun des enregistrements a été transféré sur une cassette vidéo VHS de sorte que, pour un même enseignant, les observations de la caméra de droite se retrouvent sur une cassette et celles de la caméra de gauche sur une autre. Cela a permis, par la suite, de synchroniser l'image des caméras sur deux télévisions, afin de procéder à l'analyse des observations en ayant une vision d'ensemble de la classe.

3.3 La codification des données

La procédure de codification des observations utilisées dans la présente étude est inspirée de celle développée par Madsen et Madsen (1981). Celle-ci consiste à

consigner sur une grille (annexe 1, p. xi) les types d'activité de même que les types de CNCT identifiés pendant chaque intervalle d'observation.

Au début de chaque intervalle d'observation, l'observateur doit donc encrer la lettre correspondant au type d'activité, le nombre total d'élèves qu'il voit et le nombre d'élèves présentant des CNCT-P (perturbateurs) et des CNCT-NP (non-perturbateurs). Par la suite, une transformation des scores notés dans les colonnes CNCT-P et CNCT-NP donnera lieu à des pourcentages d'élèves ayant des CNCT-P, CNCT-NP et CNCT-T (total), qui devront être inscrits dans la toute dernière colonne de la grille d'observation.

Dès que l'observateur a recueilli toutes ces informations, il attend le début de la prochaine minute pour poursuivre ses observations. Généralement, cela prend 20 à 30 secondes pour coder toutes les informations. Avant de débiter les observations, l'observateur doit synchroniser l'image des deux vidéos et par la suite utiliser le compteur pour s'assurer qu'il commence bien ses observations au début de chaque minute. Le premier intervalle d'observation commence dès le début de la période de cours, à zéro minute et se termine lorsque la cloche signalant la fin des cours sonne. Les observations se terminent donc à la fin de la 75^e minute.

Les types d'activité

Il y a deux grandes catégories d'activités : celles reliées à l'interprétation et celles non reliées à l'interprétation. Lorsque tout l'ensemble, une section ou un élève joue, chante, fait des exercices rythmiques ou de respiration sous la direction de l'enseignant, l'activité sera considérée comme étant reliée à l'interprétation (Goolsby, 1996). Lorsque l'enseignant accorde du temps aux élèves pour pratiquer librement un passage précis dans une pièce ou un passage de leur choix, nous qualifierons cette activité de pratique libre. Il s'agit aussi d'une activité reliée à l'interprétation, mais celle-ci ne se déroule pas sous la direction de l'enseignant. L'élève doit structurer lui-même ce moment qui lui est accordé pour pratiquer. Autrement, il s'agira d'activités non reliées à l'interprétation. Celles-ci devront être

classées selon qu'il s'agit d'activités de préparation ou de gestion, d'interventions pédagogiques ou de pauses.

Les activités de préparation se déroulent au début des cours. Elles incluent l'assemblage des instruments, l'accord des instruments et les activités telles que nettoyer les embouchures, distribuer des anches, disposer les chaises et les lutrins, etc. (Witt, 1986). Les interventions pédagogiques constituent le temps que l'enseignant prend pour donner des indications sur l'interprétation des partitions, clarifier des notions musicales, répondre à des questions ou faire des démonstrations) (Goolsby, 1996). Les activités de gestion comprennent les interventions disciplinaires, les messages, la distribution des partitions, la prise de présences. Les pauses sont des moments de temps libre que l'on ne peut classer parmi les activités d'interprétation, les interventions pédagogiques ou les activités de gestion. Ces petites pauses sont d'une durée d'environ une minute et sont introduites lors des changements de pièce musicale, afin de permettre aux élèves de se détendre un peu et de socialiser entre eux. Les enseignants les utilisent généralement pour donner un conseil d'interprétation à un élève ou pour aider un élève à résoudre un petit problème technique (Goolsby, 1996). L'observateur devra donc encercler la lettre correspondant à l'activité en question sur la grille d'observation (annexe 1, p. xi).

Les types de comportement

Il y a deux catégories de comportement : les comportements centrés sur la tâche (CCT) et les comportements non centrés sur la tâche (CNCT). Les CCT sont opérationnellement définis comme les comportements correspondant à ce qui est attendu de faire selon les activités de la classe (Witt, 1986). Ainsi, lorsque l'enseignant demande de jouer, les élèves doivent jouer et regarder leur partition ou l'enseignant et suivre les indications données par leur enseignant (Yarbrough et Price, 1981). Lorsque l'enseignant demande d'arrêter de jouer, les élèves doivent arrêter, puis être en silence et regarder leur partition ou leur enseignant ou la section à laquelle l'enseignant a demandé de jouer (Yarbrough, 1975). Les CNCT sont quant à eux définis comme les comportements correspondant à ce qui n'est pas

attendu de faire selon les activités de la classe. Ainsi, lorsque les élèves n'adoptent pas des CCT pendant l'intervalle d'observation, l'observateur doit considérer que les élèves ont des CNCT (Madsen et Yarbrough, 1980). Concernant les CNCT, ils sont subdivisés en deux catégories : les CNCT perturbateurs et les CNCT non perturbateurs. Les CNCT perturbateurs sont des comportements qui nuisent au déroulement de l'activité. Pour leur part, les CNCT non perturbateurs sont des comportements qui ne bouleversent pas l'ordre dans la classe.

Puisque les CCT ou les CNCT varient selon l'activité, un tableau des CCT et CNCT observables (annexe 2, p. xv) a été créé afin de permettre à l'observateur de déterminer, une fois qu'il a identifié l'activité, si les élèves qu'il observe sont centrés ou non sur la tâche. Concernant l'activité d'interprétation sollicitant la participation d'une section ou d'un seul élève, les CCT et les CNCT de ceux qui doivent jouer ont été spécifiés, de même que les CCT et les CNCT de ceux qui ne doivent pas jouer. Étant donné le grand nombre de déplacements qui a lieu durant le rangement, aucun CNCT ne doit être noté pour cette activité. En effet, les déplacements altèrent considérablement la vision de l'ensemble de la classe et la prise en note des CNCT est opérationnellement irréalisable. En plus, dans certaines écoles, une fois les instruments rangés, les élèves sortent de la classe pour attendre le son de la cloche dans un corridor. Il ne reste ainsi plus d'élève à observer. Afin de s'assurer que les informations présentes dans ce tableau sont bien conformes à la réalité, une validation de celles-ci a été demandée à trois spécialistes de l'enseignement de la musique au secondaire. Pour ce faire, il leur a été demandé de vérifier si les comportements décrits pour chacune des activités étaient représentatifs de la réalité en classe de musique. Ce processus de consultation a permis de faire certains réajustements.

Pour assurer la validité des résultats concernant l'observation des enregistrements, l'accord inter-juges a été utilisé. Ainsi, un second observateur a dû analyser, à l'aide de la même grille d'observation (annexe 1, p. xi), 10 % des intervalles d'observation. Ces derniers ont été choisis aléatoirement parmi l'ensemble des intervalles

d'observation. Cette proportion (10%), semble une mesure suffisamment rigoureuse selon les conventions déjà établies. Le seuil d'accord a été fixé à 90%, ce qui représente un niveau d'accord inter-juges tout à fait acceptable. L'accord inter-juges obtenu pour la présente étude est de 93,9%, ce qui rencontre le seuil d'accord pré-établi.

3.4 Éthique

Afin de respecter le code d'éthique sur les recherches impliquant des êtres humains, l'accord des parents a été demandé par le biais d'un formulaire de consentement parental. Ce formulaire explique le but de la recherche, la raison pour laquelle des observations filmées doivent avoir lieu dans la classe de leur enfant, et vise à rassurer les parents quant à la confidentialité et à l'utilisation des données recueillies (annexe 3, p. xviii). Les élèves doivent donner la lettre à leurs parents afin qu'ils inscrivent s'ils acceptent ou non que leur enfant soit filmé. Ces derniers doivent remettre le coupon-réponse à leur enseignant de musique au cours suivant. Advenant le cas où certains parents auraient refusé que leur enfant soit filmé, il avait été convenu avec les enseignants de placer l'élève ou les élèves en question hors du champ de la caméra. Pour ce faire, les élèves concernés devaient s'asseoir dans les extrémités de la classe, soit complètement à droite du groupe ou complètement à gauche.

CHAPITRE IV
ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche ont été analysés en cinq parties selon les objectifs spécifiques de la présente étude. Les données des trois premiers objectifs ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, alors que celles du quatrième et cinquième objectifs l'ont été par le biais de corrélations de Spearman.

4.1 Répartition du temps de classe

Dans un premier temps, la moyenne du temps accordé à chaque activité a été calculée afin d'avoir un portrait global de l'utilisation du temps en classe de musique (tableau V). L'activité interprétation tous est celle à laquelle les enseignants accordent le plus de temps (25,9%). Cette activité est suivie de très près par les interventions pédagogiques (25,7%). Les activités de gestion se situent en troisième position avec 15,9%, alors que les autres sont utilisées entre 2,9% et 9,6% du temps. On constate de plus que les activités interprétation élève, pratique libre et les pauses affichent les plus petits résultats. En général, les écarts types sont plutôt élevés. En effet, pour la majorité des activités, l'écart type équivaut à la moitié de la moyenne et plus.

Tableau V

Pourcentage moyen et écart type du temps accordé à chaque activité.

Activité	Pourcentage moyen	Ecart type
Interprétation tous	25,9	12,7
Interventions pédagogiques	25,7	11,4
Activités de gestion	15,9	12,6
Interprétation section	9,6	4,6
Activités de préparation	7,4	4,4
Pauses	7,2	4,5
Interprétation élève	4,9	4,9
Pratique libre	2,9	4,9

Lorsqu'on regroupe les résultats du tableau V selon les deux grandes catégories d'activités – les ARI et les ANRI – cela permet de constater que les enseignants

consacrent 43,2% de leur temps aux ARI et 49% aux ANRI (tableau VI). En effet, même si l'activité interprétation tous (une ARI) est celle à laquelle les enseignants consacrent le plus de temps, les pourcentages combinés indiquent que l'on consacre généralement moins de temps aux ARI qu'aux ANRI. Les écarts types représentent cette fois approximativement un tiers des moyennes. L'écart entre les enseignants est donc moins prononcé qu'avec les résultats précédents, cependant il demeure tout de même élevé.

Tableau VI

Pourcentage moyen et écart type du temps accordé aux ARI et aux ANRI.

Activité	Pourcentage moyen	Écart type
ARI	43,2	14,7
ANRI	49	15,5

4.2 Proportion des CNCT

Pour le second objectif – vérifier si la proportion de CNCT varie selon l'activité – des statistiques descriptives ont été employées afin d'obtenir le pourcentage total des CNCT (perturbateurs et non perturbateurs). Ces résultats permettent de vérifier s'il y a effectivement une variation du pourcentage d'élèves ayant des CNCT dans les activités et si oui, d'examiner au sein de quelles activités il y a le plus haut taux. Le tableau VII (p. 67) indique qu'au total, ce sont les activités de préparation (26,5%), les interventions pédagogiques (26,7%) de même que les activités de gestion (26,6%) qui affichent les plus hauts pourcentages d'élèves présentant des CNCT-T. On remarque, en effet, que les trois ANRI ont pratiquement le même pourcentage d'élèves ayant des CNCT-T. Concernant les ARI, les résultats sont moins homogènes et s'avèrent en moyenne plus bas que ceux des ANRI. Ainsi, il y a plus de variation du pourcentage de CNCT dans les ARI que dans les ANRI. Les pauses affichent quant à elles le plus bas résultat avec 2,2%.

Concernant les écarts types, ils sont globalement très élevés, particulièrement pour les activités de pratique libre et les pauses. En effet, ils se situent carrément au dessus de la moyenne, alors que celui des activités de préparation est pratiquement équivalent à la moyenne. En somme, cela indique qu'il y a beaucoup de variance entre les enseignants quant au pourcentage de CNCT-T dans ces activités. Les résultats semblent par contre un peu plus homogènes, selon l'écart type, pour les activités de gestion, interprétation section et interventions pédagogiques.

Tableau VII
Pourcentage moyen et écart type des CNCT-T dans les activités.

	Activité	CNCT-T	
		Pourcentage moyen	Écart type
A R I	Interprétation tous	10,3	9,5
	Interprétation section	22,3	11
	Interprétation élève	17,5	15,8
	Pratique libre	13,5	22,6
A N R I	Activités de préparation	26,5	20,1
	Interventions pédagogiques	26,7	12,9
	Activités de gestion	26,6	12,7
	Pauses	2,2	2,6

Une fois les résultats précédents regroupés selon les deux catégories d'activités, on constate qu'il y a effectivement plus de CNCT-T pendant les ANRI que pendant les ARI. Au total, il y a 15,9% d'élèves ayant des CNCT-T lors des ARI et 26,6% de CNCT-T lors des ANRI (tableau VIII, p. 68). L'écart type des ARI est, proportionnellement à la moyenne, légèrement supérieur à celui des ANRI. Cela laisse présager qu'il y a davantage de variation entre les enseignants quant au pourcentage d'élèves ayant des CNCT dans les ARI que dans les ANRI. Globalement, il y a donc bel et bien une variation du pourcentage de CNCT-T entre les deux grandes catégories d'activités : les ARI et les ANRI.

Tableau VIII**Pourcentage moyen et écart type des CNCT-T dans les ARI et les ANRI.**

Activité	CNCT-T	
	Pourcentage moyen	Écart type
ARI	15,9	7,9
ANRI	26,6	14,3

4.3 Nature des CNCT

L'objectif 3 consiste à vérifier s'il y a une différence quant à la nature des comportements (perturbateurs ou non perturbateurs) émis par les élèves selon le type d'activité. Pour ce faire, des statistiques descriptives ont été employées afin d'obtenir dans un premier temps le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P et NP) dans chaque activité et dans un deuxième temps pour obtenir ce même pourcentage pour l'ensemble des activités. Ces analyses permettent d'examiner au sein de quelles activités il y a le plus haut taux de CNCT-P et de CNCT-NP et finalement, de vérifier si, globalement, il y a une différence quant aux comportements des élèves.

Le tableau IX (p. 69) indique que les plus hauts pourcentages de CNCT-P se retrouvent lors des activités de gestion (23,7%) de même que lors des interventions pédagogiques (23,5%). Le plus petit se situe quant à lui lors des pauses avec 2,2%. Concernant le pourcentage d'élèves ayant des CNCT-NP le plus bas résultat se situe à 0% lors des pauses et le plus haut à 11,8% lors des activités de préparation. On remarque aussi que les pourcentages moyens des CNCT-NP sont en moyenne beaucoup plus bas que ceux des CNCT-P. En effet, il y a toujours moins d'élèves ayant des CNCT-NP que d'élèves ayant des CNCT-P dans une même activité, sauf pour l'activité interprétation tous où l'inverse se produit. De plus, on constate que ce ne sont pas nécessairement les activités affichant le plus haut pourcentage d'élèves

ayant des CNCT-P qui ont aussi le plus haut pourcentage d'élèves ayant des CNCT-NP. Par exemple, les activités de préparation se situent en quatrième position avec les CNCT-P alors qu'elles sont en première position, et de loin, pour les CNCT-NP.

Les écarts types sont plus élevés pour les CNCT-P que pour les CNCT-NP. Cela nous informe qu'il y a davantage de différences entre les enseignants quant aux pourcentages de CNCT-NP dans les activités que pour ceux des CNCT-P. Les écarts les plus marqués chez les CNCT-P se situent au niveau des activités de préparation, de la pratique libre et les activités de gestion. Pour les CNCT-NP, ils se situent plutôt au niveau des activités de gestion, de l'interprétation tous et comme pour les CNCT-P, dans les activités de préparation et la pratique libre. Il y a de part et d'autre des écarts types se situant au dessus de la moyenne. Par contre, cela est plus présent chez les CNCT-NP. L'activité pratique libre est la seule affichant un écart type au-dessus de la moyenne tant pour les CNCT-P que les CNCT-NP. Il y a donc à tous points de vue de grandes différences entre les enseignants dans cette activité.

Tableau IX

Pourcentage moyen et écart type des CNCT (P et NP) dans les activités.

Activité	CNCT-P		CNCT-NP	
	Pourcentage moyen	Écart type	Pourcentage moyen	Écart type
Activités de préparation	14,7	14,2	11,8	11,9
Interprétation tous	4,2	3,8	6,1	5,8
Interprétation section	19,0	8,9	3,3	3,2
Interprétation élève	15,1	13	2,4	3,7
Pratique libre	9,1	16,5	4,3	7,7
Interventions pédagogiques	23,5	10,9	3,3	2,9
Activités de gestion	23,7	12,9	2,9	3,9
Pauses	2,2	2,6	0	0

Le regroupement des activités selon les deux grandes catégories (ARI et ANRI), révèle que les CNCT-P présentent un plus grand pourcentage moyen dans les ANRI que dans les ARI (tableau X). Les écarts types sont, quant à eux, toujours plus

élevés, proportionnellement à la moyenne, pour les CNCT-P que les CNCT-NP. Cela indique qu'il y a davantage de variations du pourcentage de CNCT-NP entre les enseignants que du pourcentage de CNCT-P. Voilà qui confirme les résultats du tableau précédent. De plus, les écarts types sont aussi toujours plus élevés pour les ARI que pour les ANRI. Ainsi, il y a davantage de différences entre les enseignants quant aux pourcentages de CNCT (P et NP) au sein des ARI qu'au sein des ANRI. Il y a donc bel et bien une variation du pourcentage de CNCT-P et de CNCT-NP selon le type d'activité.

Tableau X

Pourcentage moyen et écart type des CNCT (P et NP) dans les ARI et les ANRI.

Activité	CNCT-P		CNCT-NP	
	Pourcentage moyen	Écart type	Pourcentage moyen	Écart type
ARI	11,9	5,4	4	3,2
ANRI	20,6	11,9	6	5,2

Des statistiques descriptives visant à vérifier si cette différence demeure pour l'ensemble des activités confirment bien cette tendance. Le tableau XI (p. 71) montre que 13,9% des élèves présentent des CNCT-P en classe de musique alors que 4,3% présentent des CNCT-NP. Les résultats du tableau XI (p. 71) permettent de constater qu'il y a effectivement, au total, une très grande différence entre le pourcentage d'élèves ayant des CNCT-P et celui des CNCT-NP. En effet, il y a en moyenne beaucoup plus d'élèves présentant des CNCT-P qui ont été identifiés chez l'ensemble des enseignants que d'élèves ayant des CNCT-NP. Les écarts types indiquent une dispersion plus prononcée entre les enseignants quant au pourcentage d'élèves ayant des CNCT-P que ceux ayant des CNCT-NP. En somme, ces résultats montrent qu'il y a, sans contredit, une différence quant à la nature des comportements émis par les élèves.

Tableau XI

**Pourcentage moyen et écart type des CNCT (P et NP)
chez l'ensemble des enseignants.**

Comportement	Pourcentage moyen	Écart type
CNCT-P	13,9	7,2
CNCT-NP	4,3	2,9

4.4 Le temps de pause versus l'expérience des enseignants

L'objectif 4 consiste à examiner si le temps accordé aux pauses varie avec l'expérience de l'enseignant. Pour ce faire, des corrélations de Spearman ont été utilisées afin de vérifier s'il y a une relation significative entre l'expérience des enseignants et le temps qu'ils accordent aux pauses dans leur cours. Ce type d'analyse n'est pas sensible à la normalité des distributions et peut donc être utilisé avec de petits échantillons. Cela dit, les résultats indiquent une corrélation positive (,6458), ce qui signifie que plus un enseignant a de l'expérience, plus il accorde du temps aux pauses. De plus, la corrélation est statistiquement significative, puisque le coefficient de corrélation (,044) respecte le seuil de signification ($p < ,05$).

4.5 Relations entre les facteurs environnementaux et le taux de CNCT (P, NP et T)

Le dernier objectif a pour but de vérifier s'il existe des différences entre les enseignants quant aux pourcentages de CNCT (P, NP et T) selon leur expérience, leur sexe et le temps qu'ils accordent aux pauses. Pour atteindre cet objectif, des corrélations de Spearman ont une fois de plus été employées. Les résultats obtenus révèlent des corrélations négatives entre l'expérience des enseignants et le taux d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) (tableau XII, p. 72). Cependant, aucune n'atteint le seuil de signification ($p < ,05$).

Tableau XII**Corrélations entre le pourcentage de CNCT (P, NP et T) et l'expérience.**

Type de CNCT	Corrélation	Degré de signification
CNCT-P	-,0954	,815
CNCT-NP	-,2012	,577
CNCT-T	-,1402	,699

Le coefficient reliant le sexe et le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) présente des corrélations positives (tableau XIII). Cela signifie donc que les hommes rapportent davantage de CNCT que les femmes. Malgré tout, le degré de signification associé aux variables est supérieur à l'alpha de ,05. Les relations sont donc non significatives.

Tableau XIII**Corrélations entre le pourcentage de CNCT (P, NP et T) et le sexe.**

Type de CNCT	Corrélation	Degré de signification
CNCT-P	,0711	,423
CNCT-NP	,3553	,157
CNCT-T	,1421	,348

Finalement, le coefficient de corrélation de Spearman présenté dans le tableau XIV (p. 73) permet de constater que le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) varie avec le temps accordé aux pauses et inversement. Ainsi, moins les enseignants accordent de temps aux pauses, plus grande est la fréquence totale des CNCT. Cependant, la relation entre le temps accordé aux pauses et le pourcentage de CNCT (P, NP et T) est non significative.

Tableau XIV

**Corrélations entre le pourcentage de CNCT (P, NP et T)
et le temps accordé aux pauses.**

Type de CNCT	Corrélation	Degré de signification
CNCT-P	-,0122	,487
CNCT-NP	-,3404	,168
CNCT-T	-,0912	,401

En somme, il n'y a aucune relation statistiquement significative entre le pourcentage d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T) et l'expérience des enseignants, le sexe de ces derniers et le temps accordé aux pauses.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présente étude avait pour but d'examiner la répartition du temps en classe de musique et les relations entre l'utilisation du temps et la centration des élèves sur la tâche. Les résultats obtenus suite à l'analyse des données ont permis de découvrir que les enseignants consacrent davantage de temps aux ARI qu'aux ANRI. De plus, le pourcentage d'élèves ayant des CNCT est toujours plus élevé pendant les ANRI. Les résultats indiquent aussi qu'il y a une différence quant à la nature des CNCT (perturbateurs ou non perturbateurs). En effet, il y a en moyenne plus de CNCT-P que de CNCT-NP. Cependant, les CNCT, peu importe leur nature, sont toujours plus élevés pendant les ANRI. Les analyses corrélationnelles ont permis de découvrir que les enseignants expérimentés accordent plus de temps aux pauses que les moins expérimentés. Il s'agit de la seule relation statistiquement significative obtenue grâce aux corrélations, puisque celles effectuées entre le sexe, l'expérience, le temps accordé aux pauses et le taux de CNCT (P, NP et T) ont toutes été non significatives.

En comparaison avec les recherches antérieures (Witt, 1986 ; Goolsby, 1996) portant sur l'utilisation du temps en classe de musique auprès des groupes de musique instrumentale au secondaire⁵, les résultats obtenus dans la présente étude se rapprochent en partie de ceux de Witt (1986) et en partie de ceux de Goolsby (1996). Concernant le pourcentage de temps accordé aux ARI, il est presque identique à ceux de Witt (43,3%) et de Goolsby (40,6%). Cependant, les résultats obtenus pour les sous-catégories des ARI comportent des différences avec ceux de Goolsby (1996). Ils sont inférieurs pour interprétation tous et supérieurs pour interprétation section et élève.

Le plus grand écart entre les résultats de la présente étude et ceux de Goolsby (1996) se situe au niveau de l'activité interprétation tous. Cette différence peut s'expliquer par le fait que Goolsby (1996) n'avait pas au sein des ARI la sous-catégorie pratique libre. Cette catégorie constitue, rappelons-le, un moment de pratique libre pour tous

⁵ Les résultats de la présente étude ne seront pas comparés avec ceux de Thurman (1976), Cadwell (1980) ou encore Yarbrough et Price (1981), car ces derniers ont aussi fait appel à des chorales ainsi qu'à des groupes universitaires pour faire leurs observations.

les élèves. Goolsby (1996), n'ayant pas créé cette subdivision, a probablement inclus ce type d'activité parmi celle d'interprétation tous.

Concernant le pourcentage de temps accordé aux ANRI (49%), il s'avère légèrement inférieur à celui de Witt (1986) (56,7%). Une fois de plus, cette différence est sans doute attribuable à l'ajout d'une sous-catégorie (les pauses) dans la présente étude. Witt (1986), a probablement intégré les pauses dans les ANRI. Si les pauses, représentant 7,18%, avaient été intégrées aux ANRI dans la présente étude, le pourcentage des ANRI aurait été de 56,18%, autrement dit presque identique à celui de Witt (1986).

D'autres différences sont observables concernant les sous-catégories des ANRI. En effet, le pourcentage obtenu par Witt (1986) pour les activités de préparation est grandement supérieur à celui de la présente étude qui est, quant à lui, beaucoup plus près du résultat obtenu par Goolsby (1996). Witt (1986) a inclus dans les activités de préparation des éléments (prise des présences, messages informatifs et distribution de partitions) qui ont été classés parmi les activités de gestion dans la présente étude. Ayant intégré davantage d'éléments dans les activités de préparation, il apparaît tout à fait normal que son pourcentage de temps accordé à cette activité soit plus élevé. En contrepartie, puisque la définition des activités de préparation de la présente étude s'avère très similaire à celle élaborée par Goolsby (1996), il semble plutôt logique que les résultats de la présente étude soit plus près de ceux de Goolsby (1996) que de ceux de Witt (1986).

Maintenant, au sujet des pauses, les résultats de la présente étude confirment ceux obtenus par Goolsby (1996). En effet, dans les deux études, les enseignants expérimentés accordent plus de temps aux pauses que les enseignants moins expérimentés.

Afin de comparer les résultats obtenus pour les autres sous-catégories des ANRI, des regroupements d'activités s'imposent, étant donné les divergences entre le modèle

d'utilisation du temps de la présente étude et des recherches précédentes. Ainsi, en additionnant le pourcentage de temps accordé aux instructions verbales et non verbales, aux interventions disciplinaires de même qu'au discours initial et final de l'enseignant calculé par Goolsby (1996), il est possible de comparer ce résultat avec la somme du pourcentage de temps accordé aux interventions pédagogiques et aux activités de gestion dans la présente étude. Ces activités, même si elles sont définies différemment, correspondent globalement aux mêmes aspects. Voilà pourquoi les résultats obtenus sont pratiquement identiques.

Des comparaisons avec les résultats de Witt (1986) s'avèrent plus simples à exécuter puisque aucun regroupement n'est nécessaire du côté de Witt (1986). En effet, la catégorie activités d'enseignement de Witt (1986) correspond approximativement à la somme des interventions pédagogiques et des activités de gestion de la présente étude. La supériorité des résultats du présent mémoire peut s'expliquer par l'intégration dans les activités de gestion de certains éléments (prise des présences, messages informatifs et distribution de partitions) classés par Witt (1986) dans les activités de préparation.

Quoi qu'il en soit, ces différentes comparaisons entre les résultats de la présente étude et ceux de Witt (1986) et Goolsby (1996), démontrent bien que si les définitions des activités avaient été les mêmes, les résultats auraient été grandement similaires.

Ces résultats nous apprennent que même si les enseignants de musique consacrent plus de temps à l'activité interprétation tous (une ARI), les pourcentages combinés indiquent qu'ils consacrent tout de même plus de temps aux ANRI. Sachant que les ANRI conduisent normalement à un plus haut pourcentage de CNCT (Sink, 2002), puisqu'elles suscitent une participation moins active des élèves que les ARI, il serait grandement préférable que les résultats obtenus correspondent au contraire. Malheureusement, ce n'est pas le cas. Cela signifie que les enseignants de musique, en utilisant leur temps ainsi, risquent fort d'avoir un plus haut pourcentage de CNCT

que de CCT dans leur classe et par conséquent d'avoir de la difficulté à maintenir un environnement propice à l'apprentissage. En somme, en consacrant plus de temps aux ANRI, les enseignants agissent tout à l'inverse de ce que la littérature nous enseigne comme étant souhaitable.

Le deuxième objectif de la présente étude consistait à vérifier si la proportion de CNCT-T varie selon le type d'activité. Les résultats démontrent bien que l'attention des élèves varie selon le type d'activité ; pendant les ARI, le pourcentage d'élèves ayant des CNCT est beaucoup plus bas que lors des ANRI. Ces résultats étaient attendus et vont dans le même sens que ceux obtenus lors des recherches précédentes (Forsythe, 1977 (primaire); Kostka, 1984 (leçon privée); Madsen et Geringer, 1983 (université); Price, 1983 (université); Yarbrough et Price, 1981 (secondaire); Witt, 1986 (secondaire)). Lorsqu'on compare les résultats de la présente étude avec ceux obtenus par des chercheurs ayant effectué leurs observations au secondaire, tels Yarbrough et Price (1981), on constate qu'ils sont supérieurs pour les ARI et inférieurs pour les ANRI. La différence entre les résultats est tout de même assez mince. Cependant, ces mêmes résultats s'avèrent nettement supérieurs, tant pour les ARI que les ANRI, à ceux de Witt (1986). Witt soulignait elle-même que ses résultats étaient très inférieurs à ceux obtenus dans les recherches antérieures. Par contre, elle avait comparé ses résultats avec l'ensemble des études effectuées sur le sujet, incluant autant celles réalisées au primaire que celles faites à l'université.

Jusqu'à présent les différences quant aux pourcentages d'élèves ayant des CNCT ont principalement été attribuées aux divergences concernant les types d'ensemble (chorale, harmonie, orchestre à cordes) et le niveau de scolarité des élèves (primaire, secondaire, collégial et universitaire), comme l'a fait Witt pour expliquer l'écart entre ses résultats et les recherches antérieures à la sienne. Néanmoins, un autre aspect peut entrer en ligne de compte : le manque de précision dans la description des CNCT observables selon les activités. Yarbrough et Price (1981) ainsi que Witt (1986) définissent les CNCT comme les comportements correspondant à ce qui n'est pas attendu de faire selon les activités. Ils ne fournissent aucun exemple concret de

comportements observables chez les élèves. Il s'agit donc d'une définition plutôt floue, pouvant conduire à de grandes divergences dans l'interprétation du comportement des élèves et par conséquent amener aussi de grandes différences quant aux résultats obtenus. Voilà pourquoi une grille de comportements observables (CCT, CNCT-P et CNCT-NP) selon les activités a été créée pour la présente étude. Il serait intéressant dans de prochaines recherches de vérifier si cet outil permettrait effectivement d'obtenir des résultats plus uniformes d'une étude à l'autre.

En somme, il n'est pas étonnant d'obtenir un pourcentage de CNCT plus élevé pendant les ANRI puisque Sink (2002) dans sa revue de la littérature, révèle qu'une grande proportion de comportements déviants survient lorsque les élèves sont impliqués dans des activités de préparation ou lors de moments d'enseignement caractérisés par de nombreuses instructions verbales telles les interventions pédagogiques et les activités de gestion. Cela dit, il est donc primordial pour les enseignants de musique de minimiser le temps accordé aux ANRI afin de favoriser les CCT plutôt que les CNCT chez les élèves.

Le troisième objectif poursuivi dans la présente étude consistait à vérifier s'il y a une différence quant à la nature des comportements émis par les élèves (perturbateurs ou non perturbateurs) selon le type d'activité. Les résultats obtenus indiquent qu'il y a une nette différence. En effet, le pourcentage d'élèves ayant des CNCT-P (13,93%) est en moyenne beaucoup plus élevé que celui des CNCT-NP (4,27%). Aucune comparaison avec les recherches précédentes n'est possible concernant ces données, car, selon notre recension des écrits, cet élément n'a pas été analysé auparavant.

Sachant que les CNCT-P sont les comportements affectant le plus l'ordre dans la classe (Archambault et Chouinard, 2003), il était important de découvrir au sein de quelles activités ils étaient le plus présents. En investiguant, les résultats ont démontré que ce sont au sein des interventions pédagogiques et des activités de gestion que le pourcentage d'élèves ayant des CNCT-P était le plus grand. Cela n'est pas étonnant puisqu'il s'agit de deux ANRI. De plus, il va de soi qu'il y a

beaucoup de CNCT pendant les activités de gestion puisqu'elles comprennent les interventions disciplinaires. Si l'enseignant doit en faire, cela signifie nécessairement que les élèves ne sont pas centrés sur la tâche. Ce type d'activité (ANRI), suscitant une participation moins active des élèves, est donc davantage susceptible d'être caractérisée par un haut taux de CNCT (Sink, 2002). La présente étude indique en plus que les CNCT sont majoritairement de nature perturbatrice. Ce taux supérieur de CNCT-P est peut-être attribuable au fait qu'il est plus facile d'identifier un élève adoptant un comportement perturbateur qu'un comportement non perturbateur.

En comparaison aux interventions pédagogiques et aux activités de gestion, les activités de préparation, une autre ANRI, suscitent une participation plus active des élèves, car les élèves doivent agir davantage (assembler l'instrument, se réchauffer, s'accorder) plutôt que tout simplement écouter des explications ou des informations. Ainsi, le taux de CNCT-P dans les activités de préparation, même s'il s'agit d'une ANRI, est moins élevé que pour les deux autres ANRI (interventions pédagogiques et activités de gestion).

Le troisième pourcentage de CNCT-P le plus élevé parmi les activités, se situe au sein de l'activité interprétation section, une ARI. Cela peut paraître étonnant à première vue, mais il n'en est rien. En effet, les activités interprétation section et élève impliquent la participation d'un nombre restreint d'élèves. Par conséquent, plusieurs autres doivent attendre. Ces moments d'interruption, puisque plusieurs élèves sont inactifs, risquent fort d'être caractérisés par un haut pourcentage de CNCT-P (Sink, 2002). Ainsi, il est tout à fait logique que ce soit parmi l'activité interprétation tous que l'on retrouve le plus petit pourcentage de CNCT-P, puisqu'il s'agit d'une activité suscitant la participation de tous d'une manière fort active.

En somme, il faut non seulement favoriser les ARI, mais plus spécifiquement l'activité interprétation tous, pour diminuer le taux de CNCT-P. Concernant les ANRI, puisque ce sont pendant les interventions pédagogiques et les activités de

gestion que le pourcentage de CNCT-P est le plus élevé, il importe de minimiser au maximum le temps accordé à ces activités.

Le quatrième objectif consistait à déterminer si le pourcentage de temps accordé aux pauses varie selon l'expérience des enseignants. Nos résultats vont dans le sens de ceux de Goolsby (1996) à l'effet que les enseignants expérimentés accordent plus de temps de pauses que les enseignants moins expérimentés.

Maintenant, il ne s'agissait pas simplement de déterminer quelle catégorie d'enseignants accorde le plus de temps aux pauses, mais de vérifier en plus s'il y a une relation significative entre le temps accordé aux pauses et le pourcentage d'élèves ayant des CNCT. Cette analyse, rappelons-le, avait été recommandée par Goolsby (1996) qui avait émis l'hypothèse que le temps accordé aux pauses puisse avoir une influence positive sur les comportements des élèves.

C'est dans ce même ordre d'idées que la présente étude poursuivait comme cinquième objectif de vérifier si l'expérience et le sexe des enseignants, en plus du temps accordé aux pauses, pouvaient avoir une relation avec le pourcentage d'élèves ayant des CNCT. Quoiqu'il en soit, aucune relation statistiquement significative n'a été trouvée suite aux analyses corrélationnelles.

CONCLUSION

Le temps étant limité en musique, il s'avère particulièrement important d'utiliser celui-ci le plus efficacement possible, afin de maximiser les moments où les élèves sont centrés sur la tâche et ainsi favoriser le développement optimal de leurs compétences. La présente étude abonde dans le même sens que les études antérieures (Yarbrough et Price, 1981 ; Witt, 1986) en confirmant l'existence d'une relation entre l'utilisation du temps et la centration des élèves sur la tâche. Mais en plus, elle apporte des précisions sur cette relation, qui n'avait point été relevées auparavant.

Witt (1986) a permis de mieux comprendre la relation entre l'utilisation du temps et les types d'ensemble (harmonie et orchestre à cordes), tout en analysant le comportement des élèves. Goolsby (1996), de son côté, a été le premier à subdiviser plus précisément les activités en classe de musique et à calculer le temps consacré à chacune d'elles. Il a aussi analysé la relation entre l'utilisation du temps et l'expérience des enseignants sans toutefois s'attarder aux comportements des élèves. La présente étude a quant à elle apporté des précisions à la relation entre l'utilisation du temps et la centration des élèves sur la tâche. Pour ce faire, elle a tout comme Goolsby (1996) subdivisé le temps en plusieurs catégories d'activités et ainsi proposé un tout nouveau modèle d'utilisation du temps inspiré de celui de Witt (1986) et de celui de Goolsby (1996) (voir page 52).

Contrairement à Witt (1986), qui a examiné la relation entre trois activités et la centration des élèves sur la tâche, la présente étude a examiné cette relation avec chacune des catégories d'activité. Auparavant, les recommandations des auteurs ayant analysé la relation entre l'utilisation du temps et la centration des élèves sur la tâche (Yarbrough et Price, 1981 ; Witt, 1986) se résumaient à maximiser le temps accordé aux ARI et à minimiser le temps accordé aux ANRI, car le pourcentage de CNCT est plus élevé pendant les ANRI que pendant les ARI. L'examen plus en profondeur de la présente étude a permis entre autre de découvrir que ce ne sont pas toutes les ARI qui favorisent les CCT. Certaines d'entre elles, l'activité interprétation section notamment, suscitent presque autant de CNCT que les ANRI.

Ainsi, il n'est plus juste d'affirmer qu'il s'agit tout simplement de maximiser le temps accordé aux ARI pour favoriser les CCT dans la classe de musique. Il s'agit plutôt d'utiliser prioritairement l'activité interprétation tous et de minimiser les activités interprétation section et interprétation à un élève.

Toujours dans la poursuite de cette quête de précision entre l'utilisation du temps et le comportement des élèves, la présente étude a aussi examiné la nature des CNCT en les subdivisant en deux catégories (perturbateurs et non perturbateurs). Il s'agit là aussi d'un aspect tout à fait innovateur. Les auteurs des études antérieures affirmaient que le pourcentage de CNCT était toujours plus élevé pendant les ANRI. Voilà pourquoi ils recommandaient de minimiser le temps accordé à ces activités. En effet, ce sont bien les résultats que l'on obtient lorsqu'on ne fait pas de distinctions quant à la nature des CNCT. Cependant, ces résultats changent une fois que la distinction est faite.

La subdivision des CNCT en deux catégories a permis de connaître dans quelles activités il y a le plus de CNCT perturbateurs. Rappelons que les CNCT perturbateurs sont ceux qui affectent le plus l'ordre dans la classe ; ce sont donc ces derniers qu'il importe de minimiser. Curieusement, ce ne sont pas seulement les ANRI qui récoltent les plus grands pourcentages de CNCT perturbateurs. En effet, les résultats démontrent que les activités interprétation section et interprétation à un élève (deux ARI) présentent un plus haut pourcentage de CNCT perturbateurs que l'une des ANRI (les activités de préparation). En somme, les activités qui obtiennent le plus haut pourcentage de CNCT perturbateurs sont d'abord les interventions pédagogiques et les activités de gestion (deux ANRI), et ensuite, les activités interprétation section et interprétation à un élève (deux ARI). Il s'agit donc d'une précision qui s'avère fort utile, d'autant plus que les résultats diffèrent de ceux obtenus lorsque l'on ne fait pas de distinction quant à la nature des CNCT. Ainsi, cette analyse permet de cibler davantage les activités auxquelles on doit accorder le moins de temps possible, et par conséquent, de connaître celles que l'on doit privilégier.

Les résultats obtenus permettent donc de formuler les recommandations suivantes :

1. Parmi les ARI, il importe de maximiser le temps accordé à l'activité interprétation tous et de minimiser celui accordé aux activités interprétation section et interprétation à un élève, afin d'éviter les CNCT, plus particulièrement les CNCT perturbateurs.
2. Concernant les ANRI, il est préférable de minimiser le temps qu'on leur accorde, car elles entraînent les plus haut taux de CNCT si l'on exclut toutes distinctions quant à leur nature. Plus précisément, il importe de minimiser le temps accordé aux activités de gestion et aux interventions pédagogiques, car elles entraînent les plus haut pourcentage de CNCT perturbateurs.

La présente étude a de plus tenté, à titre exploratoire, de préciser la relation entre les CNCT et certains facteurs environnementaux (l'expérience et le sexe des enseignants). Cependant, la taille de l'échantillon (10 enseignants) a eu pour effet de limiter grandement la puissance de l'analyse statistique. En effet, malgré l'utilisation de tests non paramétriques, il s'avérerait inopportun de faire de l'inférence statistique étant donné le faible nombre de représentants. Il serait donc fort pertinent de poursuivre les recherches amorcées avec un plus grand éventail d'enseignants afin de permettre plus d'envergure au plan statistique. Ainsi, l'analyse des relations entre des facteurs environnementaux tels, le sexe et l'expérience des enseignants, le niveau des élèves, la période à laquelle le cours est donné, le type de groupe (ordinaire, adaptation scolaire, concentration), le type d'ensemble (harmonie, orchestre à cordes) et le pourcentage de CNCT (P, NP et T) serait possible. Cela contribuerait à préciser les facteurs qui influent sur le comportement des élèves en classe de musique.

Non seulement la taille de l'échantillon était petite, mais il y avait en plus beaucoup de variabilité au sein de celui-ci. En effet, de nombreux éléments différencient les enseignants participants (l'âge et l'expérience), mais aussi les groupes : le nombre

d'élèves, le niveau des élèves, le type de classe (ordinaire, PEI et concentration) et le type d'ensemble (harmonie et orchestre à cordes). Ces groupes sont de plus issus d'écoles différentes, donc de milieux socio-économiques différents. Finalement, une seule période a été observée pour chacun des enseignants participants et cette période diffère d'un groupe à l'autre. Étant donné les nombreuses limites de la présente étude, il serait inopportun de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population enseignante en musique.

En somme, la poursuite de cette recherche avec un plus grand échantillon, en limitant le plus possible la variabilité entre les participants, ouvrirait la porte à des analyses statistiques plus développées. Cela permettrait de poursuivre l'analyse du comportement des élèves en classe de musique, en relation avec des facteurs environnementaux autre que l'utilisation du temps. Quoi qu'il en soit, la présente étude a certes contribué à fournir des indications fort utiles pour tout enseignant de musique désirant améliorer la qualité de son enseignement et favoriser la réussite de ses élèves.

RÉFÉRENCES

Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Anderson, L., Evertson, C. et Brophy, J. (1979). Principles of small group instruction in elementary reading. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.

Anderson, L.W., Ryan, D.W. et Shapiro, B.J. *The IEA classroom environment study*. Oxford : Pergamon Press, 1989.

Anderson, L.W., Walberg, H.J., Connelly, F.M., Clandinin, D.J. et Ballinger, C. (1993). *Time piece : Extending and enhancing learning time*. (ERIC n° ED 363 946).

Armstrong, D.G. et Savage, T.V. (1998). *Teaching in the secondary school. An introduction*, 4^e édition, New Jersey : Prentice Hall.

Baxter, S. et Stauffer, S. (1980). Music teaching : A review of common practice. In C. Fowler (Ed.), *The Crane symposium : Toward an understanding of the teaching and learning of music performance* (pp. 49-62). Postdam, NY : Potsdam College of the State University of New York.

Becker, W.C., Englemann, S. et Thomas, D.R. (1971). *Teaching : A course in applied psychology*. Chicago : Science Research Associates.

Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.

Berliner, D.C. (1991). At-risk and expert teachers : Some thoughts about their evaluations. In R.L. Schwab. (Ed.), *Research-based teacher evaluation*, (pp. 75-90). Boston : Kluwer Academic.

Blocher, L., Greenwood, R. et Shellahamer. (1997). Teaching behaviors of middle School and high school band directors in the rehearsal setting. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 457-469.

Borg, W.R. (1980). Time and school learning. In C. Denham and A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington, D.C. : National Institute of Education.

Brigham, F.J. And Others. (1994). *Classroom management and instruction : A combination that is music to your ears*. U.S., Indiana (ERIC n° ED 374 109).

Brophy, J.E. et Evertson, C. (1976). *Learning from teaching : a development perspective*. Boston : Allyn and Bacon.

Burn, R.B. (1984). How time is used in elementary schools. In *Time and school learning*, edited by L.W. Anderson. London : Croom Helm.

Carpenter, R.A. (1988). A descriptive analysis of relationships between verbal behaviors of teacher-conductors and ratings of selected junior and senior high school rehearsals. *The application of research in music education*, 7(1), 37-40.

Cassidy, J.W. (1990). Effect of intensity training on preservice teachers' instruction accuracy and delivery effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 38, 164-174.

Cassidy, J.W. (1993). A comparison between students' self-observation and instruction accuracy and delivery effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 115, 15-30.

Charles, C.M. (1985). *Building classroom discipline. From models to practice.*, 2^e édition, New York : Longman.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Collins, M.L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 53-57.

Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Avis au ministre de l'Éducation du Québec – Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. 50-0402. Sainte-Foy : Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Cotton, K. (1990). *Educational time factors, school improvement research series. Close-up*, #8. Portland, OR : Northwest Regional Educational Laboratory.

Cox, J.W (1986). Choral rehearsal time usage in a high school and university : A comparative analysis. *Contributions to Music Education*, 13, 7-23.

Cox, J. (1989). Rehearsal organization structures used by successful high school choral directors. *Journal of Research in Music Education*, 37, 201-218.

Darch, C. et Gersten, R. (1985). The effects of teacher presentation rate and praise on LD students' oral reading performance. *British Journal of Educational Psychology*, 5, 295-303.

Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32(6), 3-6.

Doyle, W. (1986). Classroom management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook on research on teaching* (3^e ed., pp. 392-431). New York (NY) : Macmillan.

Dufour, F. et Léveillé C-J. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

Duke, R.A et Madsen, C.K. (1991). Proactive versus reactive teaching : Focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 108, 1-14.

Duke, R.A., Prickett, C.A. et Jellison, J.A. (1998). Empirical description of the pace of music instruction. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 265-280.

Emmer, E.T. (1981). *Effective management in junior high mathematics classrooms*. Austin, TX : University of Texas, Research and Development Center Education. (R&D Report No. 6111).

Emmer, E.T., Evertson, C.M. et Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary school journal*, 80(5), 219-231.

Emmer, E.T., Evertson, C.M., Clements, B.S. et Worsham, M.E. (1997). *Classroom management for secondary teachers*, 4^e édition, Boston : Allyn and Bacon.

Englert, C.S. et Thomas, C.C. (1982). Management of task involvement in special education classrooms : implications for teacher preparation. *Teacher education and special education*, 5(2), 3-10.

Englert, C.S. (1984). Effective direct instruction practices in special education settings. *Remedial and Special Education*, 5, 38-47.

Ervin, M.T. (1982, nov.). Tips for group discipline-sanity in the classroom. *Music Educator Journal*, 69(3), 34-37.

Fisher, C.W., Filby, N.N. et Marliave, R.S. (1977). *Instructional time and student achievement*. New York. (ERIC n°ED 137 293).

Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L., et Dishaw, M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time and student achievement : An overview. In C. Denham and A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington, D.C. : National Institute of Education.

Forsythe, J.L. (1975). The effect of teacher approval, and error on student attentiveness : Music versus classroom teachers. In C.K. Madsen, R.D. Greer, et C.H. Madsen, Jr. (Eds.), *Research in music behavior*, (pp. 49-55). New York : Teachers College Press.

Forsythe, J.L. (1977). Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25, 228-239.

Frederich, C.W. et Walberg, H.J. (1980). Learning as a function of time. *Journal of Educational Research*, 73, 183-194.

Gfeller, K. (1989, april). Behavior disorders : Strategies for the music teacher. *Music Educators Journal*, 75(8), 27-30.

Good, T. (1983). Classroom research : A decade of progress. *Educational Psychologist*, 18, 127-144.

Good, T.L. et Brophy, J.E. (1990). *Educational Psychology : A Realistic Approach*, 4^e édition, New York : Longman.

Good, T.L. et Brophy, J.E. (1994). *Looking in classrooms*, 6^e édition, New York : Harper-Collins.

Goolsby, T.W. (1996). Time use in instrumental rehearsals : A comparison of experienced, novice, and student teachers. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 286-303.

Greer, R.D., Dorow, L.G., Wachhaus, G. et White, E.R. (1973). Adult approval and student music selection behavior. *Journal of Research in Music Education*, 21, 345-354.

Hendel, C. (1995). Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 182-203.

Hofmeister, A.M. et Lubke, M. (1990). *Research into practice : Implementing effective teaching research*. Boston : Allyn and Bacon.

Humphreys, J.T., May, W.V. et Nelson, D.J. (1992). Research on music ensembles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 651-668). New York : Schirmer Books.

Jones, V.F. et Jones, L.S. (1995). *Comprehensive Classroom Management. Creating Positive Learning Environments for All Students*, 4^e édition, Boston : Allyn and Bacon.

Kartweit, N. et Slavin, R.E. (1981). Measurement and modeling choices in studies on time and learning. *American Educational Research Journal*, 18(2), 157-171.

Kelly, S.N. (1997). Effects of conducting instruction on the musical performance of beginning band students. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 295-305.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Kuhn, T.L. (1975). The effect of teacher approval and disapproval on attentiveness, musical achievement, and attitude of fifth-grade students. In C.K. Madsen, R.D. Greer et C.H. Madsen, Jr. (Eds.), *Research in music behavior*, (pp. 40-48). New York : Teachers College Press.

Larochelle, L. (1999, sept.). Classroom management in the art room. *Arts & Activities*, 126(1), 28, 62-63.

Levin, J. et Nolan, J.F. (2000). *Principles of classroom management. A professional decision – Making model*, 3^e édition, Boston : Allyn and Bacon.

Lieberman, A. et Denham, C. (1980). *Time to Learn*. Sacramento, CA : California Commission for Teacher Preparation and Licensing.

Madsen, C.H. et Madsen, C.K. (1975). Selection of music listening or candy as a function of contingent versus noncontingent reinforcement and scale singing. In C.K. Madsen, R.D. Greer et C.H. Madsen, Jr. (Eds.), *Research in music behavior*, (pp. 86-96). New York : Teachers College Press.

Madsen, C.H. et Madsen, C.K. (1981). *Teaching/discipline : A positive approach for educational development* (3^e édition). Boston : Allyn and Bacon.

Madsen, C.K., Wolfe, D.E. et Madsen, C.H., Jr. (1975). The effect of reinforcement and directional scalar methodology on intonation improvement. In C.K. Madsen, R.D. Greer et C.H. Madsen, Jr. (Eds.), *Research in music behavior*. New York : Teachers College Press, Columbia University.

Madsen, C.K. et Alley, J.M. (1979). The effect of reinforcement on attentiveness : A comparison of behaviorally trained music therapists and other professionals with implications for competency-based academic preparation. *Journal of Music Therapy*, 16(2), 70-82.

Madsen, C.K. et Geringer, J.M. (1989). The relationship of teacher « on-task » to intensity and effective music teaching. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 87-94.

Madsen, C.K. (1990). Teacher intensity in relationship to music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 38-46.

Madsen, C.K. et Duke, R.A. (1993). Selection and development of prospective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 3(1), 5-11.

Madsen, C.K. et Yarbrough, C. (1980). *Competency based music education*. Raleigh, NC : contemporary Music Press.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Programmes d'études, Musique, 1^{re} et 2^e secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction 2001-2002*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moore, R. (1976). The effects of videotapes feedback and self-evaluation forms on teaching skills, musicianship, and creativity of prospective elementary teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 47, 1-7.

Moore, R. (1981). Comparative use of teaching time by American and British elementary school specialists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 66-67, 62-68.

MCQueen, T. (1992). *Essential of classroom management and discipline*. New York : Harper Collins Publishers.

Murray, K.C. (1975). The effects of teacher approval/disapproval on the performance level, attentiveness, and attitude of high school choruses. In C.K. Madsen, R.D. Greer et C.H. Madsen, Jr. (Eds.), *Research in music behavior*, (pp. 165-180). New York : Teachers College Press.

Nault, T. et Filjalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.

Powell, D. (1984-1985). *Review of literature*. (ERIC n° ED 282 914).

Prater, M.A. (1992). Increasing time-on-task in the classroom. *Intervention in school and clinic*, 28(1), 22-27.

Price, H.E. (1983). The effects of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' musical achievement, attentiveness, and attitude. *Journal of Research in Music Education*, 31, 245-257.

Price, H.E. et Yarbrough, C. (1991). Validation of sequential patterns of instruction in music. *Canadian Music Educator*, 33, 165-174.

Sandford, J.P. et Evertson, C.M. (1983). Time use and activities in junior high classes. *Journal of educational research*, 76(3), 140-147.

Sims, W.L. (1986). The effects of high versus low teacher affect and passive versus active student activity during music listening on pre-school children's attention, piece preference, time spent listening, and piece recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34, 173-191.

Single, N.A. (1990). An exploratory study of pacing the instrumental rehearsal. *Contributions to Music Education*, 17, 32-43.

Sink, P.E. (2002). Behavioral research on direct music instruction. In R. Colwell et C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 315-326). New York : Oxford University Press.

Slavin, R.E. (1988). *Educational Psychology. Theory into Practice*, 2^e édition, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

Smyth, W.J. (1985). A context for the study of time and instruction. In *Perspective on instructional time*, edited by C.W. Fisher et C.C. Berliner, New York : Longman.

Spralding, R.L. (1985). The effect of time-out from performance on attentiveness and attitude of university band students. *Journal of Research in Music Education*, 33, 123-137.

Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited or beyond time on task. *Educational researcher*, 11, 11-16.

Stallings, J. (1984). *Effective use of classroom time*. California (ERIC n° ED 251 973).

Stuck, G.B. et White, K.P. (1992). *Maximizing time to teach and time to learn*. (ERIC n°ED 373 402).

Taebel, D.K. (1990). An assessment of the classroom performance of music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 38(1), 5-23.

Thurlow, M.L., Ysseldyke, J.E., Graden, J. et Algozzine, B. (1983). Instructional ecology for students in resource and regular classrooms. *Teacher education and special education*, 16, 240-254.

VanDerveer, E. (1989, may). Stopping Discipline Problems before They Start. *Music Educators Journal*, 75(9), 23-25.

Wagner, M. et Strul, E. (1979). Comparisons of beginning versus experienced elementary music educators in the use of teaching time. *Journal of Research in Music Education*, 27, 113-125.

Walberg, H.J. (1988). Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 45(6), 76-85.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.

Watkins, R.E. (1993). Nonperformance time use in middle and junior high school choral rehearsals. Update : *Application of Research in Music Education*, 11(1), 4-7.

Witt, A.C. (1986). Use of class time and student attentiveness in secondary instrumental music rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 34, 34-42.

Yarbrough, C. (1975). Effect of magnitude of conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23, 134-146.

Yarbrough, C. (1985). Indicators of affect for school music teachers. *Update, The Applications of Research in Music Education*, 4(1), 3-5.

Yarbrough, C. et Price, H.E. (1981). Prediction of performer attentiveness based on rehearsal activity. *Journal of Research in Music Education*, 29, 209-217.

Yarbrough, C. et Price, H.E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37, 179-187.

Annexe 1

Grille d'observation

GRILLE D'OBSERVATION

Classe : _____
 Enseignant : _____
 Date : _____ Période : _____
 Nombre d'élèves : _____

Intervalles d'observation	Activités	Nombre total d'élèves observés	Nombre d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T)			% d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T)
			Perturbateur	Non Perturbateur	Total	
1) 0 min. à 1 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
2) 1 min à 2 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
3) 2 min. à 3 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
4) 3 min. à 4 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
5) 4 min. à 5 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
6) 5 min. à 6 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
7) 6 min. à 7 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
8) 7min. à 8 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
9) 8 min. à 9 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
10) 9 min. à 10 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
11) 10 min. à 11 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
12) 11 min. à 12 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
13) 12 min. à 13 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
14) 13 min. à 14 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
15) 14 min. à 15 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
16) 15 min. à 16 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
17) 16 min. à 17 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
18) 17 min. à 18 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
19) 18 min. à 19 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
20) 19 min. à 20 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
21) 20 min. à 21 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
22) 21 min. à 22 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
23) 22 min. à 23 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
24) 23min. à 24 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
25) 24 min. à 25 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					

Légende : Activités de préparation (AP)
 Interprétation tous (IT)
 Interprétation section (IS)
 Interprétation un élève (IE)
 Pratique libre (PL)
 Interventions pédagogiques (IP)
 Activités de gestion(AG)
 Pauses (PA)

GRILLE D'OBSERVATION

Classe : _____
 Enseignant : _____
 Date : _____ Période : _____
 Nombre d'élèves : _____

Intervalles d'observation	Activités	Nombre total d'élèves observés	Nombre d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T)			% d'élèves ayant des CNCT (P, NP et T)
			Perturbateur	Non Perturbateur	Total	
26) 25 min. à 26min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
27) 26 min. à 27 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
28) 27 min. à 28 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
29) 28 min. à 29 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
30) 29 min. à 30 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
31) 30 min. à 31 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
32) 31 min. à 32 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
33) 32 min. à 33 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
34) 33 min. à 34 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
35) 34 min. à 35 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
36) 35 min. à 36 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
37) 36 min. à 37 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
38) 37 min. à 38 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
39) 38 min. à 39 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
40) 39 min. à 40 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
41) 40min. à 41 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
42) 41 min. à 42 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
43) 42 min. à 43 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
44) 43 min. à 44 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
45) 44 min. à 45 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
46) 45 min. à 46 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
47) 46 min. à 47 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
48) 47 min. à 48 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
49) 48 min. à 49 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
50) 49 min. à 50 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
51) 50 min. à 51 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
52) 51 min. à 52 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
53) 52 min. à 53 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					

Légende : Activités de préparation (AP)
 Interprétation tous (IT)
 Interprétation section (IS)
 Interprétation un élève (IE)

Pratique libre (PL)
 Interventions pédagogiques (IP)
 Activités de gestion(AG)
 Pausas (PA)

GRILLE D'OBSERVATION

Classe : _____
 Enseignant : _____
 Date : _____ Période : _____
 Nombre d'élèves : _____

Intervalles d'observation	Activités	Nombre total d'élèves observés	Nombre d'élèves ayant des CNCT			% d'élèves CNCT
			Perturbateur	Non-Perturbateur	Total	
54) 53 min. à 54 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
55) 54 min. à 55 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
56) 55 min. à 56 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
57) 56 min. à 57 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
58) 57 min. à 58 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
59) 58 min. à 59 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
60) 59 min. à 60 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
61) 60 min. à 61 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
62) 61 min. à 62 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
63) 62 min. à 63 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
63) 63 min. à 64 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
65) 64 min. à 65 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
66) 65 min. à 66 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
67) 66 min. à 67 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
68) 67 min. à 68 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
69) 68 min. à 69 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
70) 69 min. à 70 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
71) 70 min. à 71 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
72) 71 min. à 72 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
73) 72 min. à 73 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
74) 73 min. à 74 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					
75) 74 min. à 75 min.	AP IT IS IE PL IP AG PA					

Pratique libre (PL)
 Interventions pédagogiques (IP)
 Activités de gestion(AG)
 Pauses (PA)

Légende : Activités de préparation (AP)
 Interprétation tous (IT)
 Interprétation section (IS)
 Interprétation un élève (IE)

Annexe 2

Tableau IV : CCT et CNCT observables selon l'activité

Tableau IV
CCT et CNCT observables selon l'activité

Activités	CCT observables chez les élèves	CNCT observables chez les élèves	
		CNCT – Perturbateur	CNCT – Non perturbateur
Activités de préparation (AP)	L'élève va chercher son instrument dans le rangement, s'accorde, prépare ses partitions, se réchauffe, huile ses pistons ou graisse sa coulisse, nettoie son embouchure, met de l'arcanson sur son archet, demande une nouvelle anche à son enseignant, ajuste son lutrin etc... L'élève peut parler un peu tout en se préparant.	L'élève se promène dans la classe, parle aux autres élèves, essaie les instruments des autres élèves. En somme, il essaie d'attirer l'attention des autres élèves ou de l'enseignant par toutes sortes de moyens. Il ne se prépare guère pour le cours et dérange les autres élèves. Il lance des objets.	L'élève lit., fait ses devoirs, dessine, dort, mange. Il est assis à sa place mais ne fait rien. Il ne fait pas ce que l'on attend de lui mais ne dérange pas les autres élèves.
INTERPRÉTATION Tous (IT)	L'élève respecte sa partition ; lorsqu'il doit jouer, il le fait et lorsqu'il a des silences, il s'arrête. S'il y a de longs moments où il ne doit pas jouer, il demeure attentif en regardant sa partition ou l'enseignant et en écoutant ceux qui s'exécutent.	L'élève parle ou joue au mauvais moment. Il se plaint qu'il n'est pas capable ou que c'est trop difficile. Il fait du bruit ou des gestes qui altèrent la concentration des autres élèves.	L'élève lit, fait ses devoirs, dessine, dort, est dans la lune. Il n'essaie pas de jouer sa partition ou de faire ce que l'enseignant lui demande. Même s'il ne dérange pas les autres, il perd visiblement son temps.
INTERPRÉTATION Section (IS)	<p><u>Ceux qui doivent jouer :</u></p> <p>L'élève essaie de jouer selon les indications données par son enseignant.</p> <p><u>Ceux qui ne doivent pas jouer :</u></p> <p>L'élève est en silence à regarder sa partition, l'enseignant ou la section à laquelle l'enseignant a demandé de jouer.</p>	<p><u>Ceux qui doivent jouer :</u></p> <p>L'élève parle ou joue au mauvais moment. Il se plaint qu'il n'est pas capable ou que c'est trop difficile.</p> <p><u>Ceux qui ne doivent pas jouer :</u></p> <p>L'élève parle ou joue de son instrument même si on ne lui a pas demandé de jouer.</p>	<p><u>Ceux qui doivent jouer :</u></p> <p>L'élève lit, fait ses devoirs, dessine, dort. Il n'essaie pas de jouer sa partition ou de faire ce que l'enseignant lui demande. Même s'il ne dérange pas les autres, il perd visiblement son temps et ne démontre aucune bonne volonté de faire ce que l'on attend de lui.</p> <p><u>Ceux qui ne doivent pas jouer :</u></p> <p>L'élève est visiblement inattentif à ce qui se passe. Il lit, fait ses devoirs, dessine, dort.</p>

Tableau IV
CCT et CNCT observables selon l'activité

Activités	CCT observables chez les élèves	CNCT observables chez les élèves	
		CNCT – Perturbateur	CNCT – Non perturbateur
INTERPRÉTATION Un élève (IE)	<p><u>Celui qui doit jouer :</u></p> <p>L'élève essaie de jouer selon les indications de son enseignant.</p> <p><u>Ceux qui ne doivent pas jouer :</u></p> <p>L'élève est en silence à regarder sa partition, l'enseignant ou l'élève à qui l'enseignant a demandé de jouer.</p>	<p><u>Celui qui doit jouer :</u></p> <p>L'élève n'essaie pas de faire ce que son enseignant lui demande. Il se plaint que c'est trop difficile, qu'il n'est pas capable. En somme, il invente des défautes pour ne pas jouer.</p> <p><u>Ceux qui ne doivent pas jouer :</u></p> <p>Il parle ou joue de son instrument même si on ne lui a pas demandé de jouer.</p>	<p><u>Ceux qui ne doivent pas jouer :</u></p> <p>L'élève n'est pas attentif à ce qui se passe. Il lit, fait ses devoirs, dessine, dort.</p>
Pratique libre (PL)	L'élève pratique ses partitions en demeurant à sa place.	L'élève se promène dans la classe, parle, essaie les instruments des autres élèves, crie, joue excessivement fort de son instrument, lance des objets. Il fait du bruit ou des gestes qui altèrent la concentration des autres élèves.	L'élève lit, fait ses devoirs, dessine, dort, est dans la lune. Il ne pratique pas. Même s'il ne dérange pas les autres, il perd visiblement son temps.
Interventions pédagogiques (IP)	L'élève est attentif et regarde l'enseignant ou l'élève qui a le droit de parole.	L'élève joue de son instrument ou parle en même temps que l'enseignant ou l'élève qui a le droit de parole. Il fait du bruit ou des gestes qui altèrent la concentration des autres élèves.	L'élève lit, fait ses devoirs, dessine, dort. Il est visiblement inattentif aux propos de l'enseignant ou de l'élève qui a le droit de parole, mais ne dérange pas les autres élèves.
Activités de gestion (AG)	L'élève est attentif et regarde l'enseignant.	L'élève joue de son instrument, parle à un autre élève, argumente avec l'enseignant ou riposte à celui-ci. Il fait du bruit ou des gestes qui altèrent la concentration des autres élèves.	L'élève lit, fait ses devoirs, dessine, dort. Il est visiblement inattentif aux propos de l'enseignant ou de l'élève qui a le droit de parole, mais ne dérange pas les autres élèves.
Pauses (PA)	L'élève entretient son instrument (huile ses pistons, graisse sa coulisse, nettoie son embouchure, change son anche). Il parle à ses voisins ou pratique ses partitions en demeurant à sa place.	L'élève se promène dans la classe, essaie les instruments des autres élèves, crie, joue excessivement fort de son instrument, lance des objets. Il essaie d'attirer l'attention des autres élèves ou de l'enseignant par toutes sortes de moyens.	

Annexe 3

Formulaire de consentement parental

Cher(s) parent(s),

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à une recherche ayant pour objectif d'étudier l'utilisation du temps de classe des enseignants de musique. Dans le cadre de cette recherche, il faut filmer dans la classe. Pour ce faire, nous avons besoin de votre autorisation. Soyez rassurés, ces images ne seront retransmises en aucune façon et serviront uniquement à la compilation de données scientifiques par la chercheure. Merci à l'avance de votre précieuse collaboration.

Salutations distinguées

Isabelle Latulippe B.MUS

**Étudiante à la maîtrise
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal**

.....

J'accepte que la classe de mon enfant (nom de l'enfant _____) soit filmée à des fins de recherche. Je comprends que les données recueillies demeureront confidentielles et ne serviront qu'aux fins de la recherche pour laquelle elles sont recueillies.

OUI | ☐ | NON | ☐

Signature : _____

Date : _____

